

Cambiar la educación para cambiar el mundo... **¡Por una acción educativa emancipadora!**

Palacio de Congresos y Exposiciones Europa
Vitoria-Gasteiz, 9, 10 y 11 de Octubre de 2014

Comunicaciones

Colaboran



Financian



Esta publicación cuenta con la colaboración de la Cooperación Española a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de Hegoa y no refleja, necesariamente, la postura de la AECID.

Compiladoras: Gema Celorio y Alicia López de Munain

Edita:



www.hegoa.ehu.es

Zubiria Etxea • UPV/EHU
Avda. Lehendakari Agirre, 81
48015 Bilbao
Tfno. 34 94 601 70 91
Fax: 34 94 601 70 40
E-mail: hegoa@ehu.es

UPV/EHU
C/ Nieves Cano, 33
01006 Vitoria-Gasteiz
Tfno. 34 945 01 42 87
Fax: 34 945 01 42 87
E-mail: hegoagasteiz@gmail.com

UPV/EHU
Plaza Elhuyar, 2
20018 Donostia-San Sebastian
Tfno.: (34) 943 01 74 64
E-mail: maribi_lamas@ehu.es

Diseño y maquetación: **Marra S.L.**

ISBN: 978-84-89916-98-2



Este documento está bajo una licencia de Creative Commons. Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra con libertad, siempre y cuando se reconozca la autoría y no se use para fines comerciales. No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra. Licencia completa: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/>



Presentación 7

Línea Temática 1. Construcción del sujeto político 9

EkonoMoVida 10
María José Amorós Martínez y Encarnación Díaz Carmona

Carencias y necesidad de la formación de futuros docentes en Educación para el Desarrollo 16
Sarah Carrica-Ochoa

El voluntariado en Educación para el Desarrollo como ejercicio de una ciudadanía crítica. Una lectura desde la experiencia de InteRed 30
María Barba Núñez y Germán Vargas Callejas

Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica de la educación 36
Alex Egea, Clara Massip, Mariano Flores y Cécile Barbeito

ParticipACCIÓN juvenil. Construyendo Sujeto Político desde Grupos de voluntariado juveniles en el marco de centros educativos 42
María Lezáun Tola y Carolina Del Río Usábel

Construyendo sujetas políticas activas en los Altos de Chiapas 49
Ambrociana Pablo Álvarez, Cecilia López Pérez, Elizabet García Hernández, Silvia Hernández Jiménez, Mercedes Pérez Pérez y Sandra Fernández

Construyendo alianzas con sujetos diversos. Hacia una cooperación feminista *desde abajo* 55
Amaia del Río Martínez, Sandra Dema Moreno e Itziar Gandarias Goikoetxea

La formación de docentes de Educación básica para el Desarrollo de una conciencia sustentable 61
José Ricardo Rivera Peña

Tribunal Internacional de Derechos de las Mujeres. Viena +20. Euskal Herria 2013 67
Lidia Ruiz Gómez

Una comunidad educativa formada & una ciudadanía comprometida. El gran reto que puede cambiar la escuela del siglo XXI 71
Konsue Salinas Ramos

Línea Temática 2. Comunicación para la transformación social 79

PRESSPLAY! Una nueva pedagogía de la visión para la cultura audiovisual digital 80
Andrea Aisa Vega

Los nuevos medios digitales. Un nuevo ecosistema para la transformación social 85
Andrea Aisa Vega y Javier Aisa Gómez de Segura

Revisar los fundamentos actuales de las relaciones entre comunicación y educación para el desarrollo Javier Erro Sala	91
La comunicación para la transformación a través de la musicoterapia María del Carmen González Quintana y Guacimara Molina Sosa	98
El Bucle. Intra e interculturalidad, expresión propia de una Educación humanizante Alcibiades López Hernández y Edith Cuello Daza	105
Comunicación y educación trans/formativa. El debate sobre la eficacia cultural y sus indicadores Eloísa Nos Aldás	111
Comunicación, del latín communio: Compartir, participar, fortalecer en conjunto. Una agenda para la articulación del Sector Social con movimientos sociales en España y Europa desde la comunicación para el cambio social Lidia Ucher	119
Educación para la Sostenibilidad con visión Sur. Reflexiones sobre la integración socio-ambiental y la comunicación transformadora Leire Urkidi Azkarraga, Eneko Garmendia Oleaga, Iñaki Barcena Hinojal y Rosa Lago Aurrekoetxea	126
Línea Temática 3. Cuestionamiento de las relaciones de poder	133
“Es como si la trata de esclavos continuara todavía...” Ione Belarra	134
Begiraleen Laguntzailea (BL). Apropiación del proceso por el sujeto destinatario Iñaki Luzuriaga Goñi	140
Movimientos sociales populares. Sujetos políticos y pedagógicos con potencial emancipador Zesar Martinez y Beatriz Casado	144
Rediseñando el currículo de las enseñanzas en Trabajo Social. La importancia de la educación para el Desarrollo en la intervención comunitaria Paloma Martín-Villamuelas Jiménez	157
¿Cómo educar a pesar de la institución? Análisis de las resistencias en un centro de día para personas en situación de exclusión social Karmele Mendoza Pérez	164
Politizando lo cotidiano en educación para el desarrollo. Hacia una “revolución de los cuidados” Encina Villanueva Lorenzana	170
Línea Temática 4. Análisis de procesos	176
¿Qué vamos a hacer contigo? María José Amorós Martínez y Encarnación Díaz Carmona	177

Análisis del proceso educativo hacia la inclusividad en Euskadi. Acciones educativas para el cambio social Rosa Arburua Goienetxe	183
Los Trabajos Fin de Grado como elementos para una educación universitaria transformadora Saioa Bacigalupe de la Torre	188
Las relaciones en la cooperación política como procesos de aprendizaje en la acción social para la construcción de ciudadanía Sergio Belda Miquel, Alejandra Boni Aristizábal y Maria Fernanda Sañudo Pazos	194
Una segunda oportunidad en la educación. Educación en núcleos cerrados M ^a Teresa Fernández, José Antonio Gonzalez, Jenifer Espósito, Libia Pérez y M ^a Jesús Amado	203
Aprendizaje y práctica de la ciudadanía. Propuestas desde la investigación Inés Gil-Jaurena, Héctor Sánchez-Melero y Belén Ballesteros Velázquez	208
Guía de autoevaluación sobre los derechos de la infancia para los centros educativos. Una propuesta pedagógica de UNICEF Nacho Guadix, Oscar Belmonte, Andrés Muñoz, Amaya López, M. Àngels Balsells, Jordi Coiduras, Carles Alsinet, Aida Urrea y Mar Català	214
Sistematizaciones de experiencias de Soberanía Alimentaria y Agroecología emergente como proceso de aprendizaje, visibilización y fortalecimiento de las prácticas desde lo local Marianna Guareschi, David Gallar, Isabel Vara y Marta G. Rivera	220
Una experiencia colectiva de búsqueda de alternativas. El desarrollo de capacidades como estrategia de cambio Mary Tere Guzmán Bonilla	230
El proyecto curricular Aitor Jiménez Rodríguez	238
Gestión compartida entre la universidad y las comunidades para la transformación de la educación Ana linares	245
Formación profesional, desarrollo económico, local y comunitario Fernando Marhuenda Fluixá, Andréa Alice da Cunha Faria, Abdalaziz de Moura y Vicente Palop	251
El desarrollo de la creatividad por medio del proceso Lilia Miralles Llorens	257
Educación para la Ciudadanía Global en la formación del voluntariado. Análisis del caso de InteRED Valencia desde la perspectiva sistemática de la Teoría de Programas Victoria Pellicer Sifres	261

Investigando en Educación para el Desarrollo I. Un análisis comparativo de los proyectos de la ONGD Solidaridad Internacional de Galicia	274
Mar Rodríguez, Araceli Serantes, Ana Lampón, José Luis Iglesias, María Caride, María Paz Gutiérrez y Apolinar Graña	
Investigando en Educación para el Desarrollo II. Un estudio de caso del proyecto “O Tesouro de Acahualinca” de Solidaridade Internacional de Galicia	283
Mar Rodríguez, M ^a Helena Zapico, Apolinar Graña, Patricia Digón, Silvana Longueira, M ^a Dolores Cotelo y M ^a Cristina Pérez	
Red de Escuelas Campesinas en América Latina. Una experiencia en construcción protagonizada por La Vía Campesina y El Alba de Los Movimientos Sociales	290
Judite Stronzake, Janaina Stronzake y Beatriz Casado	
Integrando la economía solidaria y la soberanía alimentaria en los currículos universitarios	297
Rita Villà, Estel Peix, Clara Romaguera y Jordi Prat	

Presentación

Ocho años después del último Congreso (Diciembre 2006), celebramos,
en Vitoria-Gasteiz, el *IV Congreso de Educación para el Desarrollo*.
Cambiar la educación para cambiar el mundo...

¡Por una acción educativa emancipadora!

(9, 10 y 11 de Octubre de 2014)

En este Congreso buscamos un espacio de reflexión conjunta donde Movimientos Sociales, ONGD, educadores y educadoras, instituciones preocupadas por el bien colectivo, cooperativas y otras formas de organización emergentes podamos reforzar nuestra apuesta por un mundo en el que tengamos cabida todas las personas. Buscamos reflexionar, generar estrategias conjuntas, aumentar el impacto de nuestras acciones, desempolvar las utopías que nos impulsaron a organizarnos, sentir que no estamos solas, que somos muchas en este camino... y que, juntas, podemos afrontar la construcción de alternativas desde principios de justicia, equidad y solidaridad.

Para estructurar el trabajo durante el Congreso, el Comité Organizador definió cuatro líneas temáticas que nos pudieran dar pie a profundizar sobre algunos elementos que consideramos fundamentales.

Línea Temática 1 (LT1). Construcción del Sujeto Político. Entendiendo el sujeto político como sujeto de la transformación, personas y colectivos conscientes de las múltiples opresiones que actúan sobre sus vidas y que, a través de procesos de concienciación y empoderamiento, se organizan y actúan en procesos de carácter emancipador. En esta línea se reflexiona sobre cómo se construye este colectivo humano sujeto del cambio, cómo llega a ser consciente de los problemas socialmente relevantes, cómo toma conciencia de la opresión, cómo se identifica esa opresión como colectiva, cómo se cohesiona, cómo se compromete con la justicia social (transcendiendo las necesidades individuales), en definitiva, cómo nos hacemos más libres colectivamente.

Línea Temática 2 (LT2). Comunicación para la Transformación. Entendemos por tal aquella comunicación basada en el diálogo, en la horizontalidad, que reconoce la capacidad de personas y colectivos para producir información relevante y mensajes críticos, que busca la creación de contenidos de carácter transformador. En conexión con la pedagogía freiriana y como planteaba Kaplun representa, frente a la "comunicación bancaria" dominante, la apuesta por una "comunicación emancipadora". En esta concepción es importante debatir sobre los "dispositivos culturales" que mueven a las personas y colectivos, y que, por tanto, en palabras de Javier Erro, "acaban decidiendo la construcción de las sociedades". Se trata de identificar procesos comunicativos que nos hacen más conscientes de la realidad, mas conocedores/as del mundo en que vivimos y por tanto más libres y capaces de comprometernos con la justicia social.

Línea Temática 3 (LT3). Cuestionamiento de las Relaciones de Poder. El análisis crítico de las relaciones de poder existentes es fundamental cuando hablamos de transformación social. Abordar la cuestión del poder es algo complejo, porque ni siempre el poder que se ejerce es negativo, ni podemos olvidarnos de que se trata de un concepto plural: tendemos a identificar el "poder sobre", pero nos olvidamos de otros poderes "empoderadores" como el "poder con" o el "poder para" o "poder desde dentro", entendemos que un sistema social más justo

pasa necesariamente por una relaciones sociales más equitativas. Para esto necesitamos: identificar estructuras liberadoras y no jerárquicas; destacar la importancia de esa máxima feminista que nos recordaba que lo personal es político; establecer alianzas, procesos abiertos, no endogámicos; conocer las herramientas que nos permitan hacer un uso equitativo del poder, etc.

Línea Temática 4 (LT4). Análisis de Procesos. La construcción de un sujeto político, colectivo, empoderado que se apropia del conocimiento, que lo usa para cambiar las relaciones de poder injustas, no se da de la noche a la mañana como una serie de acciones sucesivas inconexas. Entendemos que este cambio se da en un proceso que no avanza linealmente sino en espiral, y que integra muchos elementos metodológicos que necesariamente tenemos que analizar. En esta línea se investiga sobre los métodos de análisis de procesos; sobre las estrategias de apropiación de conocimiento; sobre las claves que nos impulsan al compromiso; sobre la importancia de lo emocional, del cuidado en cualquier proceso educativo; sobre los aprendizajes generados... Se analizan las acciones en las que se traducen estos aprendizajes (propuestas colectivas); el ciclo y la relación entre la teoría/reflexión y la practica/acción, cómo se retroalimentan entre sí; la sostenibilidad en el tiempo del impacto; los métodos y herramientas que utilizamos para trabajar, etc.

En torno a estas cuatro Líneas Temáticas se abrió una convocatoria de comunicaciones escritas en la que se recibieron 70 propuestas. Esta publicación recoge los textos que finalmente fueron aceptados: experiencias, investigaciones y disertaciones que nos permite contar con un cierto diagnóstico de cómo y hacia donde caminamos en estas propuestas de Educación Emancipadora. Creemos que su lectura puede aportar muchos elementos al debate en este IV Congreso de Educación para el Desarrollo y esperamos que la encontréis de vuestro interés.

Queremos agradecer a todos los autores y autoras por estos aportes, por el esfuerzo de ponerlos por escrito y a disposición de toda la comunidad; al Comité Organizador¹ por su apoyo incondicional durante todo el proceso de preparación de este evento y a las personas integrantes del mismo que participaron en la lectura, debate y selección, por líneas temáticas², de las comunicaciones presentadas.

Gema Celorio y Alicia López de Munain
Área de Educación

Hegoa. Instituto de Estudios sobre desarrollo y Cooperación Internacional/
Nazioarteko Lankidetzta eta Garapenari Buruzko Ikasketa Institutua. UPV/EHU

-
- 1 **Comité Organizador Estatal (COE):** José A. Antón (Entrepobles y MRP-Valencia), Alejandra Boni (UPV), Juan José Celorio (UPV/EHU y Hegoa), Carlos Cuervo y Gloria Sosa (CALA), Neus Garriga (Entrepobles), Jordi Menéndez (Justicia Alimentaria Global-VSF), Montse Santolino (Federació Catalana d'ONG per la Pau, els Drets Humans i el Desenvolupament), María del Mar Palacios (InteRed), Gema Celorio y Alicia López de Munain (Hegoa); **Comité Organizador Local (COL):** Fererico Abreu (Investigador y gestor de proyectos de Comunicación, Educación, Cooperación y Capital Humano), Fernando Altamira y Esther Canarias (Iniciativas de Cooperación y Desarrollo), Itziar Caballero (CEAR Euskadi), Lorena Fernández (Desazkundea), Aurora Hermosilla (Coordinadora de ONGD Euskadi -Araba), Amaia del Río (Hegoa), Lidia Ruiz (Mugarik Gabe), Janire Sáenz de Buroaga (SETEM-Hego Haizea), Joseba Sainz de Murieta (ISF-Euskadi).
 - 2 **LT1.** José A. Antón, Juan José Celorio y Amaia del Río; **LT2.** Montse Santolino y Federico Abreu; **LT3.** Alejandra Boni, Itziar Caballero y Leire Ruiz; y **LT4.** Esther Canarias y Fernando Altamira, Carlos Cuervo y Gloria Sosa, Neus Garriga, Jordi Menéndez y María del Mar Palacios.; **Coordinación.** Alicia López de Munain

A stylized, light gray graphic consisting of several overlapping, wavy, brushstroke-like shapes that resemble a stylized plant or abstract waves, located in the bottom left corner of the page.

Línea Temática 1.

Construcción del sujeto político

EkonoMoVida

María José Amorós Martínez y Encarnación Díaz Carmona.
(Co-lectiu obrim una finestra al món)

Resumen

EkonoMoVida es una de las piezas de la experiencia educativa Obrim una finestra al món, destinada a hacer comprensible el entramado de relaciones político-económicas en el que estamos inmersos, para que podamos replantearnos el lugar que ocupamos en él.

Mediante la investigación de los agentes que intervienen en la toma de decisiones a escala global y local, buscamos despertar la conciencia de los estudiantes y de otros colectivos sociales, desentrañando las claves que nos permitan entender cómo funciona y nos afecta el devenir económico. Trabajamos en grupos colaborativos, clarificando a través del debate el significado de los términos, simulando situaciones económicas actuales que se tienen que resolver en equipo a través del juego. Recurrimos a las dramatizaciones para experimentar lo que se siente en diferentes circunstancias, según el lugar que cada uno ocupe en el escenario social; reflexionamos mediante el visionado de cortos, fotografías y viñetas críticas, y utilizamos las noticias y la actualidad para des-enmascarar el cinismo farsante del orden establecido que, atribuyéndose en exclusiva la defensa de la libertad, despolitiza de facto a personas y colectivos. Nuestro objetivo es contribuir a generar un pensamiento crítico con el modelo hegemónico y abrir espacios para cimentar una ciudadanía proactiva.

palabras clave

Colectivo, comunidad, cooperación, concientización, conocimiento, creatividad cuidados, democracia, economía, educación, globalización, información, política, transformación, vida.

El motor

Entendemos que la generación de un nuevo sujeto político requiere la superación de la actual democracia representativa, que actúa por delegación del poder individual de cada ciudadan@ en una élite que ha hecho de la política una profesión, para reclamar la instauración de una democracia directa. Y, para poner en marcha un engranaje participativo donde la ciudadanía libre y responsable sea la protagonista, necesitamos recuperar la palabra comunidad y la imagen que representa, para oponerla al paradigma individualista que, paradójicamente, mediante la fragmentación y la despolitización, atomiza al individuo hasta tornarlo insignificante, al tiempo que vacía de contenido la

convivencia democrática. Por eso consideramos importante dar a conocer los mecanismos a través de los cuales la ciudadanía puede expresar su opinión y participar para tomar decisiones en cuanto a la gestión de su entorno y de la comunidad en general. Pero, para tomar decisiones y transformar a partir de éstas, necesitamos informarnos, investigar, descubrir por nosotr@s mism@s dónde están los límites, como paso previo e imprescindible para poder cuestionarlos y trascenderlos.

Cada época tiene sus dioses y sus correspondientes representantes en la Tierra. La divinidad hoy se llama Economía; en su nombre, sus ministros nos transmiten mandamientos para complacerla y apaciguar su cólera. De no cumplirlos, el horizonte anuncia ca-



táctos inimaginables, caos, depredación, guerra todos contra todos... Si no queremos vernos en tal escenario, toda acción humana ha de someterse a la autoridad de los técnicos económicos; sus normativas y directrices nos dirán cuáles son las políticas posibles, que no serán otras que las compatibles con el desarrollo económico, que se identifica dogmáticamente con desarrollo humano. En sus manos descansa hoy el destino colectivo

Sin embargo, si nos detenemos un momento, nos sustraemos de la inercia que exige quemar los vagones para alimentar la locomotora y dedicamos un poco de tiempo a algo tan arcaico como la reflexión y el diálogo, no tardamos en detectar en nosotr@s mism@s y a nuestro alrededor la angustia, el malestar y el miedo, y en re-negar de los axiomas economocráticos. Radicales y blasfem@s, nos da por defender lo obvio: la economía ha de ser una herramienta al servicio de las personas, no un ente abstracto y fuera de control, a la manera de un dios posmoderno e inefable que exige el sacrificio de los humanos junto con su planeta. Reinstaurar esta condición de instrumento exige combatir el mito que identifica consumo con felicidad. Adquirir conciencia de las consecuencias que nuestro modo de vida tiene para todo el ecosistema, incluidos nosotros mismos, posibilitará que la comunidad explore alternativas más racionales y capaces de dotar de sentido a su existencia, que le permitirán, mediante el autoempleo, emanciparse cooperativamente de la explotación.

Somos acompañantes educativos, y el proyecto surge de la necesidad de participar en la transformación del modelo desde la educación, desde espacios colectivos de aprendizaje donde podamos aprender junt@s a ser ciudadanía cuidada. Así que la experiencia va dirigida a las comunidades educativas, ya que no entendemos el aprendizaje si no está vinculado a las relaciones humanas, creando espacios de aprendizaje colectivos presenciales y virtuales que contribuyen al intercambio de experiencias y creación de redes.

Trabajando junt@s para perder el miedo

El colectivo Obrim una finestra al món lleva enredándose desde el año 2009, comprometido con la idea de que la escuela no puede estar al margen o de espaldas a la vida. En 2012 nace la pieza EkonoMoVida, que arranca con una pregunta: ¿cómo trabajar la crisis en el aula? A partir de las inquietudes de los estudiantes, de las nuestras como docentes, y de tod@s como integrantes del entramado global, aprovechamos la crisis económica como una oportunidad para replantearnos la deriva de un modo de producción que nos cosifica e instrumentaliza, nos despersonaliza para convertirnos en capital; ya no somos sujetos políticos, somos recursos humanos. No tenemos derecho a seguir nuestra vocación, nuestra obligación es preguntarnos cómo podemos servir mejor al sistema productivo. Antes de elegir estudios, debemos informarnos de cuáles son los nichos laborales disponibles. Y todas nuestras relaciones (familiares, de pareja, amistosas...) quedan condicionadas por el horario que se nos imponga en el trabajo y el lugar en donde se encuentre.

Con EkonoMoVida hemos traspasado los muros de los centros educativos. Desde el inicio del proyecto, hemos compartido una idea en torno a la didáctica: si queremos una educación emancipadora, nuestra manera de enseñar tiene que abandonar los territorios de la erudición teórica y abrazar, cada vez más, un carácter vivencial. Por eso, las estrategias que nos permiten hacer posible el aprehendizaje descansan sobre los juegos de simulación y las investigaciones prácticas, diseñados para llegar a y ser comprensibles para tod@s las personas que participen en ellas.

Entendemos la experiencia como una actividad transformadora. Si quien participa en ella no experimenta modificación alguna, algo falla en el planteamiento. Puede tratarse de la adquisición de algún conocimiento del que antes se carecía y que contribuya a despertar la conciencia individual a una realidad que nos concierne a tod@s. Pero la concientización es solo el primer paso hacia la adopción de un rol proactivo en el entramado. El cambio de enfoque que proponemos empieza con un@ mism@: ¿qué ocurre cuando empiezo a verme de otra manera? Cuando colocamos a las personas en el centro de nuestra investigación y damos la oportunidad a cada un@ de vivir y expresarse, valorando sus aportaciones, experimentamos una liberación emocional. Nosotr@s mismos hemos vivido este cambio y hemos sido testig@s privilegiad@s del proceso en los estudiantes. Como

grupo, la sensación de satisfacción se amplifica cuando vemos los resultados de nuestra colaboración: la exposición, los documentos en vídeo, las escenificaciones de las creaciones colectivas, cuando los estudiantes toman la palabra para intervenir en congresos universitarios o en jornadas de formación del profesorado... Somos piezas de un engranaje que funciona con las aportaciones de tod@s, nos nutrimos, crecemos y nos enriquecemos con las perspectivas de quienes se acercan al proyecto, lo hacen suyo y lo continúan en su entorno. Somos un grupo abierto a cualquiera que comparta nuestras inquietudes y que quiera remangarse para incidir en la transformación de su medio social.

De este modo, vamos pasando de un sentimiento de perplejidad impotente ante lo que nos preocupa y escandaliza a la sensación de que, si de verdad queremos, podemos cambiar lo que nos parece injusto. La transformación empieza en cada un@, y el cambio en las actitudes y las conductas individuales trae de suyo el cambio en lo colectivo, generando un efecto dominó en todas las escalas.

Las estrategias

Para entender el mundo globalizado tenemos que hacernos con su lenguaje, elaborando nuestro propio diccionario, clarificando a través del debate el significado y las interrelaciones de los términos que oímos y leemos habitualmente en los medios. Para posibilitar la empatía con la situación de otras personas, simulamos un escenario de situaciones de conflicto y dominación actuales que se resuelven en equipo a través del juego cooperativo.

Entre otras estrategias, en los talleres, usamos el *foro-teatro*. El foro-teatro es una forma teatral que se ubica en la tradición de la pedagogía del oprimido y entronca, a su vez, con la creación colectiva. Las obras que se representan parten del análisis de las inquietudes, problemas y aspiraciones de la comunidad a la que van dirigidas. Una vez representada la escena, los espectadores pueden participar convirtiéndose en especta-actores. Se utiliza pues el teatro como un arma de liberación con el objetivo de desarrollar en los individuos la toma de conciencia social y política. Los estudiantes quieren y necesitan reflexionar sobre situaciones injustas habituales en nuestro día a día y las posibles formas de resolverlas, y el foro-teatro nos ofrece muchas posibilidades.

Reflexionamos mediante el visionado de cortos, fotografías y viñetas críticas, y recurrimos a noticias de actualidad para mostrar la relación de los movimientos de la economía a gran escala con nuestra realidad más cercana, así como sus conexiones con otras esferas que condicionan nuestra existencia: la política de partidos, la industria de la información...

Las actividades

En este proyecto hemos realizado muchas actividades, mezclando materias, centros educativos, edades, culturas, etc. entrelazándolas, enredándolas, de forma que se nutren unas de otras, para así crear un verdadero universo de aprendizajes. Trabajando en diversidad de espacios y tiempos, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera del horario lectivo, de forma que esta experiencia educativa forma parte de la vida de los que la creamos, no acaba cuando suena el timbre, ni cuando atravesamos las puertas de nuestro centro educativo, forma parte de nuestras vidas. A continuación, citamos algunos ejemplos concretos de las actividades realizadas.

• Taller *EkonoMoVida*

Acompañando la investigación de los agentes que intervienen en la toma de decisiones a escala global, y del significado de los conceptos que componen el discurso económico, los talleres EkonoMoVida pretenden despertar la conciencia de los estudiantes y de otros colectivos sociales, poniendo a su alcance las claves que les permitan entender cómo funciona y cómo les afecta el devenir económico. Si la única manera de tomar

decisiones, responsable y libremente, es disponer de la información necesaria sobre las opciones posibles, y resulta que los medios nos ofrecen esa información codificada, trabajando sobre diversos ejes temáticos, se asume como tarea principal la traducción y la indagación en otras fuentes que faciliten descifrar, sin simplificar pero haciéndolo más sencillo, el discurso económico, para clarificar qué relación tiene con nuestro presente y nuestro futuro.

- **Taller *kilómetros de vida y vuelta***

Ofrece la oportunidad de evaluar el coste que tiene para los humanos la carrera consumista. El ritmo que exige el actual modelo económico nos escinde del resto de la naturaleza, nos conduce a una inercia alucinada que nos ciega, nos impide ver lo evidente: que nuestra capacidad para engullir recursos energéticos y materiales, unida a nuestra ineficacia para gestionar los residuos que producimos, desemboca en un colapso del sistema. El principal damnificado en esta historia no será otro que el mismo ser humano. Reflexionamos sobre el tránsito. Los humanos nos movemos y nuestras cosas también, algunas han recorrido todo el planeta, o al menos, sus componentes, y si queremos ser consumidores conscientes y responsables, tenemos que investigar nuestras necesidades y deseos. Cada cosa que acompaña nuestro día a día está ligada a muchas personas: a las que han extraído sus componentes, que los han tratado, transportado, ensamblado para ponerlos a nuestro servicio, o que han recogido el residuo cuando ya no le encontramos utilidad. La vida de una cosa es la vida de personas que desconocemos pero que forman parte del efecto dominó si la consumimos, y esa idea crea responsabilidad.

- **Talleres *Escuela de familias***

El ritmo de una sociedad cada día más acelerada que antepone lo urgente a lo importante, no permite siempre encontrar el tiempo imprescindible para mimar las relaciones. Los talleres Escuela de familias abren un espacio, un paréntesis en el sprint cotidiano, para abordar los conflictos interpersonales dentro de la familia. Se trata, entre todos, de buscar las claves para construir y mantener el frágil equilibrio necesario para que nos sintamos en casa al volver a casa, entre los nuestros. Entendemos que la salud emocional, la autoestima de una persona se construye en primer lugar desde este ámbito.

Cuando nos planteamos la necesidad de buscar alternativas a un modelo de vida que identifica felicidad y consumo, llegamos a la conclusión de que la insatisfacción permanente que alimenta la necesidad de comprar compulsivamente tiene su raíz más honda en las carencias afectivas de los individuos que componen/componemos las sociedades hiperindustriales. A un adicto no se le puede privar de la sustancia de que depende sin ofrecerle un asidero sólido. Planteamos estos talleres como una oportunidad para reestablecer los vínculos que, entendemos, están dañados por la falta de tiempo y estrategias para comunicarnos precisamente con aquellos que tenemos más cerca. Los talleres se han realizado tanto en centros de secundaria como abiertos a las comunidades educativas de distintas localidades, en colaboración con los gestores municipales.

Hemos trabajado en grupo y asamblea para reflexionar sobre los derechos y las obligaciones de cada miembro de la familia, debatiendo sobre la importancia de la responsabilidad individual para el funcionamiento de un grupo. Mediante dinámicas y juegos, analizamos las ventajas de pertenecer a un grupo y la necesidad de que en él existan respeto, límites, responsabilidades, obligaciones, diálogo y acuerdos. Nos planteamos distintas situaciones cotidianas que generan conflictos y buscamos posibles soluciones. Estas y otras estrategias individuales y grupales permiten el diálogo íntimo que posibilita el autoconocimiento, a través del análisis de las propias emociones, al tiempo que permite también empatizar con el otro y reconocerlo.

- **Talleres *Aprender investigando* para el diálogo docente**

Partimos de una pregunta, ¿qué escuela queremos? La respuesta es una escuela para la vida, vital y vigorosa, capaz de integrar a docentes y estudiantes, capaz de nutrirse, valorando las aportaciones de cada un@. Mediante una metodología activa y participativa, con el intercambio práctico de experiencias y pareceres entre docentes, hacemos autocritica y nos planteamos nuestro papel dentro del sistema educativo: ¿Somos maestr@s de vida?, ¿qué relación tenemos con l@s estudiantes?, ¿cómo podemos ser partícipes de una escuela verdaderamente democrática? Desde aquí, investigamos cuáles son nuestros modelos pedagógicos y cómo desempeñamos nuestra práctica docente, qué materiales utilizamos en las clases, qué otros recursos educativos podemos utilizar, qué herramientas tenemos y cuáles necesitamos para contribuir a una educación emancipadora.

- **Talleres de creación colectiva de y con estudiantes**

¿Qué es Universo Azud?

"Universo Azud es un vídeo que hicimos los estudiantes del IES Azud de Alfeitami, en el que tratamos de visibilizar las diferentes culturas que hay en el centro a partir de entrevistas. Nos sirvió para darnos cuenta de que hay muchas cosas que no sabemos de las personas que nos rodean, aprendes sobre su cultura y sus países de origen. Es una forma de aprender y valorar a las personas y los problemas que hoy en día tiene nuestra sociedad, como la crisis". Estudiantes de secundaria

Esta actividad, es una propuesta para crear una comunidad educativa participativa, donde todos nos visibilicemos, nos reconozcamos y planteemos propuestas a través de un trabajo concreto y cercano, que nos permita compartir nuestras culturas. Dicho trabajo mejora la convivencia en el centro y muestra su riqueza humana. El proceso empezado contribuye a generar la comunidad educativa que queremos y nos ayuda a plantear nuevos retos, a partir de las nuevas inquietudes que van surgiendo. En definitiva, a ir construyendo ciudadanía.

¿Qué es Libertad de opresión?

"Es una obra de teatro de creación colectiva. Empezó siendo un trabajo de Biología, y nos gustó hacer teatro, así que seguimos trabajando por las tardes para crear Libertad de opresión en la que los temas que se tratan son: la discriminación, la explotación al trabajador por un salario mínimo, la xenofobia, la homofobia, la violencia de género y la continua lucha del día a día. Es una forma de trabajar en grupo en la que aprendes y a la vez te lo pasas bien, y también muestra a las personas los problemas que hoy en día existen dándole un toque de humor". Estudiantes de secundaria

- **Experiencias de educación participativa: Simposio Internacional de Ciencias Sociales. *Educar para la participación con la participación* y otras experiencias participativas: las Trobadas**

"En el simposio, una de las actividades que hicimos, y en la que más me centré, fueron entrevistas a los futuros profesores. En estas entrevistas, aprendimos cómo cada futuro profesor tenía una forma muy diferente de ver cómo sería su escuela ideal.

Realizamos diversas actividades: acrogimnasia para ejemplificar la importancia de la educación, un diario de la experiencia... Compartimos habitaciones en un albergue. Para mí esto fue interesante y difícil a la vez ya que no conocía a más de la mitad de la gente. Al final conseguimos solucionar más o menos nuestras diferencias, aunque costó un poco.

Entre las estrategias para la resolución de conflictos utilizamos la asamblea. Estudiante de secundaria

"Las Trobadas son encuentros de estudiantes y docentes en los que se comparten ideas con personas que no conoces. Esto te obliga un poco a romper con la timidez y a sacar tu parte más creativa. También es una forma divertida de tratar temas que, por un motivo u otro no siempre se trabajan en el aula (como la crisis). Es una forma de enseñar y aprender ideas con gente de otros pueblos y de otros institutos a través de medios divertidos, como el teatro u otras actividades". Estudiantes de secundaria

El contagio

El Obrim es una experiencia educativa que contagia por comunicación viral, es una telaraña tejida por todas las personas que han sido contagiadas por este virus que empieza con una necesidad, la de transmitir una experiencia vivida. Es una experiencia viva que se nutre de la inquietud de conocer nuestra realidad y otras realidades, investigarlas, comprenderlas, relacionarlas, y el reto más importante de todos, transformarlas. El ingrediente básico para el contagio, son las emociones. Jugando con las metáforas, somos vectores de aprendizajes motivados por nuestras inquietudes, y la comunidad educativa seguirá hilando en esta experiencia u otras iniciativas, asumiendo el reto, llegado el conflicto, de transformar su realidad.

Y como la red virtual es una forma de revolución en el mundo en que vivimos, cuidamos de nuestros espacios de aprendizaje colectivos virtuales¹ para mantenernos comunicad@s y retroalimentarnos con otras experiencias.

Vinculación con la Línea Temática 1

Presentamos la experiencia EkonoMoVida como una vía posible para la construcción del sujeto político en y desde nuestro contexto. Nos referimos tanto al momento histórico en que nos encontramos, como al espacio físico que ocupamos como acompañantes educativ@s. Entendemos que no puede existir sujeto político sin Polis: el sujeto político sólo es posible si se rompe la membrana ideológica del individualismo ególatra que nos recluye en islas atomizadas, pobladas por un único habitante, preocupado exclusivamente por conservar y aumentar su patrimonio. Desentendidos del devenir colectivo, nos volvemos cada vez más vulnerables frente a las agresiones que quienes nos gobiernan nos infringen, eso dicen, por nuestro propio bien. Impotentes pero, al mismo tiempo, cortoplacistas y peligrosos, capaces de aceptar cualquier situación que nos garantice el pan para hoy, sean cuales sean las consecuencias para el mañana. EkonoMovida es nuestra manera de tejer comunidad, de generar ciudadanía cuidada, de empoderar a los individuos a través de su compromiso con el colectivo. En esto consiste para nosotr@s la construcción del sujeto político, en re-enlazar a unos individuos unos con otros, permitiéndonos vivenciar la sujeción a los límites humanos y ambientales no como represión, sino como vía para la construcción de una existencia con sentido que permita nuestra emancipación como personas.

1 Blog educativo colectivo: <<http://obrimunafinestralmon.blogspot.com.es>> y blog docente Fan@TICs, aprender investigando: <<http://fanxtics.wordpress.com>>.

Carencias y necesidad de la formación de futuros docentes en Educación para el Desarrollo

Sarah Carrica-Ochoa. (Universidad de Navarra)

Resumen

Los buenos docentes son aquellos que enseñan al mismo tiempo, contenidos, valores, que muestran cómo es la realidad y acompañan en su comprensión. Si además, lo hacen con el fin de formar ciudadanía participativa en su sociedad, con el intento de lograr una transformación hacia un mundo más justo y solidario, entonces trabajan bajo el enfoque de la Educación para el Desarrollo.

Para ello, deben procurarse espacios en los planes de estudio de las carreras de educación, que permitan al alumnado mejorar su capacidad para comprender y ser conscientes de la realidad que les rodea; y les ayuden a llevar a cabo su futura labor educativa. Esta comprensión constituye el primer paso para lograr una adecuada actitud crítica, formada y respetuosa que les permita: interpretar situaciones y tomar decisiones adecuadas, interactuar entre ellos y con los demás y actuar solidariamente.

La presente comunicación muestra, por un lado, la descripción de un proyecto titulado "Educación para el Desarrollo Humano" realizado con los cursos de primero de Magisterio Infantil, Primaria, Pedagogía y dobles. Y por otro, los resultados de un cuestionario aplicado al alumnado, que reflejan una interesante constatación de la necesidad de trabajar estos temas con el alumnado universitario.

palabras clave

Educación para el Desarrollo, responsabilidad social, universidad, proyecto innovación, formación inicial.

Introducción y justificación del proyecto

Nuestro contexto globalizado exige una educación que dote a los/las estudiantes de las herramientas para adaptarse a estos cambios y las necesidades sociales consiguientes. Los jóvenes -al menos de los países industrializados- necesitan, más que ninguna otra generación, desarrollar una serie de competencias tanto cognitivas como interpersonales que les permitan conocer, aprender, trabajar y relacionarse con otras personas con otras culturas, lenguas, creencias, aprendizajes o experiencias totalmente diferentes (Suárez-Orozco y Gardner, 2003).

Es decir, la globalización plantea unas necesidades educativas. Pero, al mismo tiempo, afecta en dicho proceso educativo dado que ejerce una influencia sobre esa juventud. Son varias las voces las que apuntan que esa influencia de la globalización, de los cambios globales sobre los jóvenes no es precisamente positiva. En el informe *World Youth Report 2003. The global situation of young people* (Department of Economic and Social Affairs of the United Nations, 2004) se indica que la razón a la frágil relación entre jóvenes y globalización es doble. Los jóvenes son una parte de la ciudadanía muy dependiente de la globalización y sin embargo, no son un colectivo totalmente integrado en la cultura global en muchos sentidos (especialmente a nivel económico y político).

La juventud está expuesta y maneja información de otras partes del mundo pero muchas veces sin una explicación previa sobre dicho lugar (Bourn and Brown, 2011). Estos efectos en la ciudadanía y juventud en participar, se traduce en unas necesidades educativas específicas, lo cual requiere a su vez docentes con unas capacidades, cualidades o competencias concretas.

“El papel del sistema educativo en la formación de sus ciudadanos también incluiría la utilización de innovaciones educativas para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias de los ciudadanos, para que puedan funcionar y garantizar la innovación y la transformación del mundo en que viven” (Onu et al. 2012, p. 230). Estas 'demandas' dirigen nuestra mirada hacia las universidades, las cuales poseen la función principal de capacitar a los/las estudiantes, proporcionándoles las habilidades específicas, conocimientos y actitudes que les permitan vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento”. (Campbell y Rozenyai 2002)

“Las Universidades tienen la responsabilidad de proporcionar formación científica, profesional, humanística, artística y técnica del más alto nivel, contribuir a la competitividad económica y al desarrollo humano sostenible; promover la generación, desarrollo y difusión del conocimiento en todas sus formas; contribuir a la preservación de la cultura nacional, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, innovadoras, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones del país y a la vigencia del orden democrático”. (Díaz de Iparraguirre, 2008, p. 8)

Esto tiene que ver con el cómo ayudamos, contribuimos o influimos en la construcción del sujeto colectivo, el cual se encargará de protagonizar el proceso de transformación social.

En resumen, la institución de la universidad tiene una gran responsabilidad social (RS). Este concepto, que surgió en el mundo de la empresa, es cada vez más común en la educación, especialmente en las universidades. En nuestra sociedad predominan valores como la productividad y el progreso económico. Eso explica por qué los planes de estudios universitarios dedican muchas horas a los estudiantes en desarrollo los conocimientos y habilidades que serán necesarias en su futuro profesional técnico o tecnológico específico. Pero la RS exige que las universidades formen al alumnado en la reflexión y el pensamiento crítico. Por lo tanto, las universidades no sólo tienen que lograr profesionales bien educados sino también ciudadanía comprometida capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad justa. “Cada universidad tiene la obligación de facilitar la transformación de las experiencias de sus estudiantes para que tomen un papel de liderazgo en la transformación de su sociedad” (Onu et al. 2012, p. 230). Es decir, se espera que el profesorado ayude al alumnado a ser agentes políticos y de cambio social. En cuanto a esto cabe hacerse la pregunta ¿Están los maestros preparados para su supuesta tarea de agentes iniciales de la transformación?

Descripción del proyecto y metodología

A través del proyecto de innovación docente “Educación para el Desarrollo Humano” se plantean unos meses de trabajo con el alumnado de los grados de Magisterio Infantil, Primaria, Pedagogía y dobles, en los cuales se pretende que comprendan el papel imprescindible de la EpD y adviertan la responsabilidad social que poseen como futuros profesionales de la educación en nuestra sociedad. Este punto es de vital importancia ya uno de los principales retos de la EpD en el ámbito formal es la escasa formación de sus docentes en cuanto al tema. Trabajar la EpD desde la universidad con el futuro cuerpo docente puede ayudar a mejorar dicho problema. Además, se les aplica un cuestionario con la intención de conocer el punto de partida de los alumnos respecto a la EpD.

En el proyecto intervienen tres asignaturas del plan docente: Antropología, Didáctica General y Técnicas de expresión oral y escrita. En todas ellas se trabajará la EpD ya sea de manera implícita o transversal. Se pide al alumnado la realización de las siguientes tareas:

- Un mapa conceptual: se entrega al tutor del grupo.
- Un ensayo (individual): Antropología y Técnicas de expresión oral y escrita.
- Un diseño de una actividad de Educación para el Desarrollo (individual): Didáctica General.
- Un diseño de una actividad de Educación para el Desarrollo (en grupo): Didáctica General.
- Presentación final de conclusiones.

Durante todo el proceso el alumnado cuenta con la ayuda de un tutor que les indica cómo realizar las distintas tareas. Aunque los trabajos se entregan en una asignatura concreta, lo cierto es que la realización de los mismos es transversal, influyendo en ellos otras asignaturas. Por ejemplo, para elaborar la sesión que se debe entregar en didáctica tendrán que asimilar y relacionar los conocimientos de las asignaturas del primer semestre: conocer qué es el desarrollo (Antropología y Sociología), conocer las características y posibilidades de aprendizaje según la etapa evolutiva (Psicología del desarrollo), iniciarse en estrategias didácticas básicas (Didáctica) y adquirir técnicas de expresión oral y escrita (Expresión oral y escrita).

Desde un prisma pedagógico, el proyecto resulta interesante por varios motivos:

- Supone planificaciones y desarrollos docentes innovadores donde se involucran varias asignaturas.
- Acerca al alumnado a la realidad de un tema importante para su ejercicio profesional.
- Permite al alumnado interactuar con sus compañeros/as y docentes.
- Ayuda a la formación docente del profesorado en formación y del personal investigador en formación ya que éstos también participan como tutores.

Objetivos

Los objetivos con los que se ha llevado a cabo el proyecto de innovación han sido varios, viéndose implicados tanto profesores como alumnos.

Respecto a los objetivos principales esperados en el alumnado:

1. Comprender el papel imprescindible de la Educación en/para el Desarrollo.
2. Advertir la responsabilidad social de los profesionales de la educación.

Objetivos complementarios:

1. Adquirir cuanto antes destrezas básicas en:
 - La comprensión lectora,
 - Pensamiento crítico,
 - Trabajo en equipo,
 - Apreciat el buen uso del lenguaje, de la corrección en la expresión,
 - Relacionarse con el profesorado,
 - Relacionarse y trabajar con otros compañeros/as de su curso.

2. Aprender a relacionar las asignaturas que están cursando.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los 72 alumnos/as. Éste ha constado de 14 preguntas, mediante el cual se pretende conocer:

- Los conocimientos previos del alumnado, o cuál es su punto de partida en cuanto a la EpD.
- Opiniones y creencias.

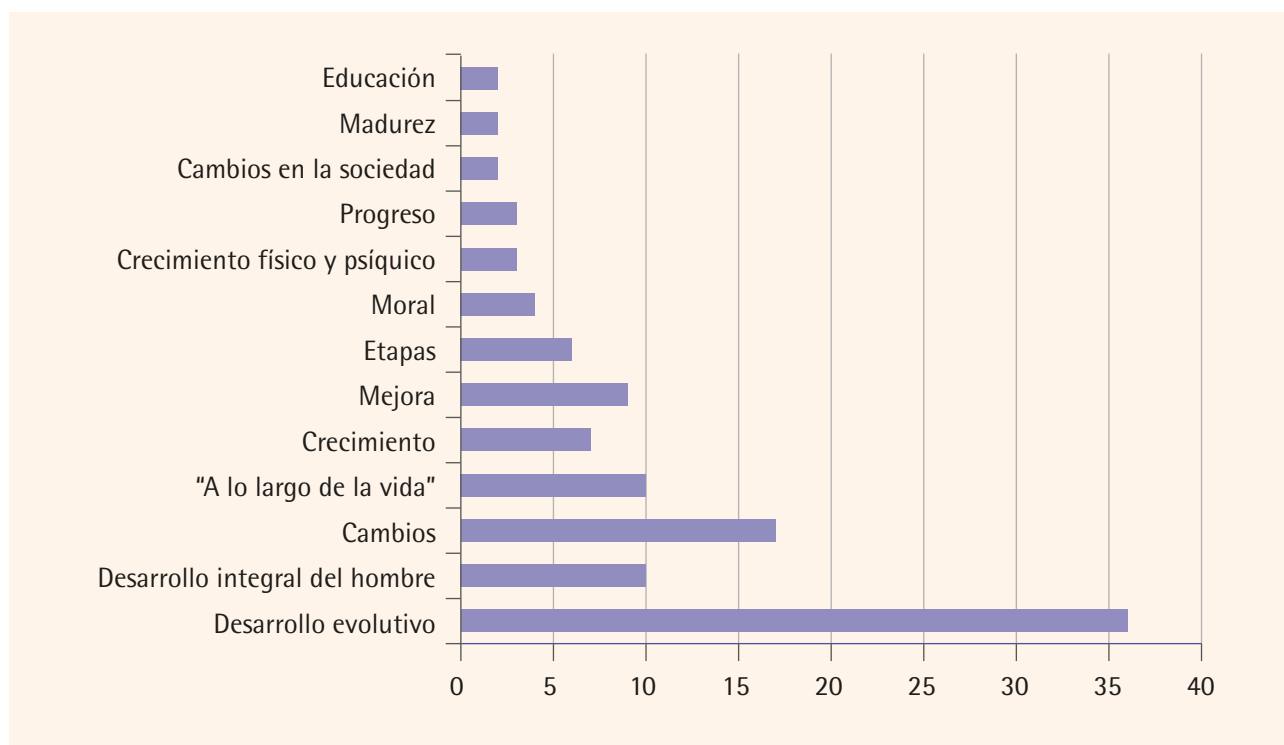
A continuación se muestran los resultados de 5 de las preguntas del cuestionario. Todas las preguntas siguen el mismo patrón, en primer lugar se pide al alumnado que contesten si saben o no sobre un concepto en cuestión, para después pedirles que brevemente lo expliquen. De modo que se presentan dos análisis por pregunta. En el primero, mediante una tabla se muestran las frecuencias y porcentajes de los alumnos que han contestado No, Sí o los que contestaron Sí pero al analizar sus respuestas se ha comprobado que realmente no conocían el concepto (apuntaban a cosas totalmente diferentes). En cuanto a las explicaciones dadas por los alumnos/as y para facilitar su análisis, se procedió a juntar todas las respuestas de cada pregunta y clasificarlas por categorías. Es decir, en cada pregunta se muestra mediante un gráfico cuáles son los conceptos con los cuales relaciona nuestro alumnado cada pregunta.

Tabla 1: Perfil de los estudiantes		
Variable	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Masculino	16	22,2%
Femenino	55	76,4%
No sabe/No contesta	1	1,4%
Colegio		
Público	14	19,4%
Concertado	55	76,4%
No sabe/No contesta	3	4,2%

(1) ¿Has oído alguna vez hablar del Desarrollo Humano?

Tabla 2: Desarrollo Humano			
Desarrollo Humano	Frecuencia	Porcentaje	Combinación
No	9	12,5%	Total (inicial) Sí: $9,7\% + 77,8\% = 87,5\%$
Sí	7	9,7%	Total (inicial) No: 12%
Sí pero No	56	77,8%	Total (final) No: $12,5\% + 77,8\% = 90,3\%$
Total	72	100%	Total (final) Sí: 9,7%

Las ideas o conceptos con los que se ha relacionado el Desarrollo Humano son:



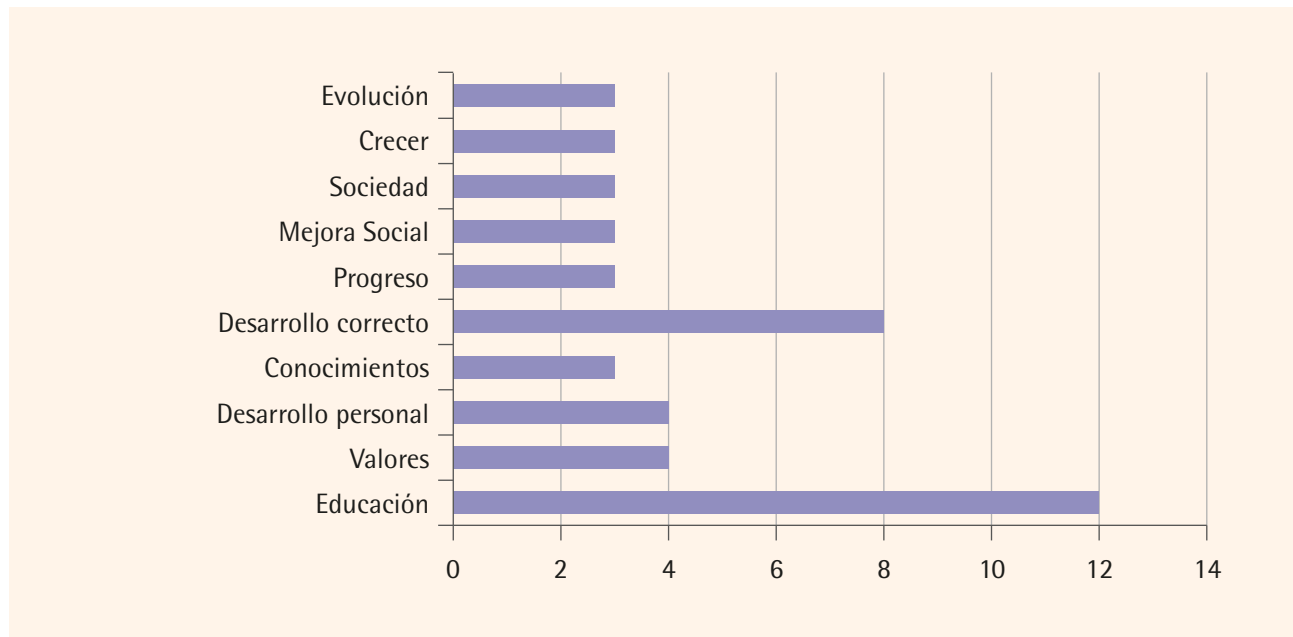
Una sola mención: Desarrollo integral de la sociedad, Relaciones humanas, Proceso, Humanización, Valores, Derechos, Adquirir conocimientos, Formación, Comunidad, Economía, Sociedad.

(2) ¿Has oído alguna vez hablar de la Educación para el Desarrollo (EpD)? Si es que sí, explique brevemente

Tabla 3: Educación para el Desarrollo		
Educación para el Desarrollo	Frecuencia	Porcentaje
No	44	61,1%
Sí	3	4,2%
Sí pero No	25	34,7%
Total	72	100,0%

Según el análisis, un 61,1% nunca ha oído hablar de la EpD por lo que no saben lo que es. Un 34,7% respondió "Sí", pero tras el análisis de las respuestas, se comprobó que un 95,8% no pudo explicar la EpD. Sólo un 4,2% sabe qué es la EpD.

A continuación se enumeran las diferentes categorías analizadas en las respuestas respecto a la EpD:



Una sola mención: Comportamiento, Desarrollo integral de la persona, Desarrollo social, Especialista, Educación social, Progreso común, Innovación educativa, Potenciar, Pautas, Personas íntegras, Participación activa en sociedad.

(3) ¿Se trabajaba EpD en tu centro educativo? ¿De qué modo?

Tabla 4: Educación para el Desarrollo en la escuela		
Educación para el Desarrollo en la escuela	Frecuencia	Porcentaje
No	50	69.4%
Sí	19	26.4%
No sabe/No contesta	3	4.2%
Total	72	100%

La mayoría de nuestros estudiantes (69,4%) no trabajó la ED en sus escuelas, pero un 26,4% afirmó haberlo hecho 26,4%. La siguiente pregunta pretendía acercar los métodos utilizados por los colegios. En su análisis se tuvieron que desechar un 11,1% de las respuestas ya que los estudiantes relacionaban la EpD con el apoyo educativo o con los alumnos con necesidades educativas especiales. Esta es una muestra de la confusión que nuestros estudiantes muestran a la luz de la EpD. El resto, un 15,3%, respondió:

- Asignatura de ética: 3
- Transversalmente (valores): 3

Una sola mención: Asignatura de religión, Convivencias, Charlas/Debates, Cuaderno educación en valores, Trabajando valores a través de proyectos

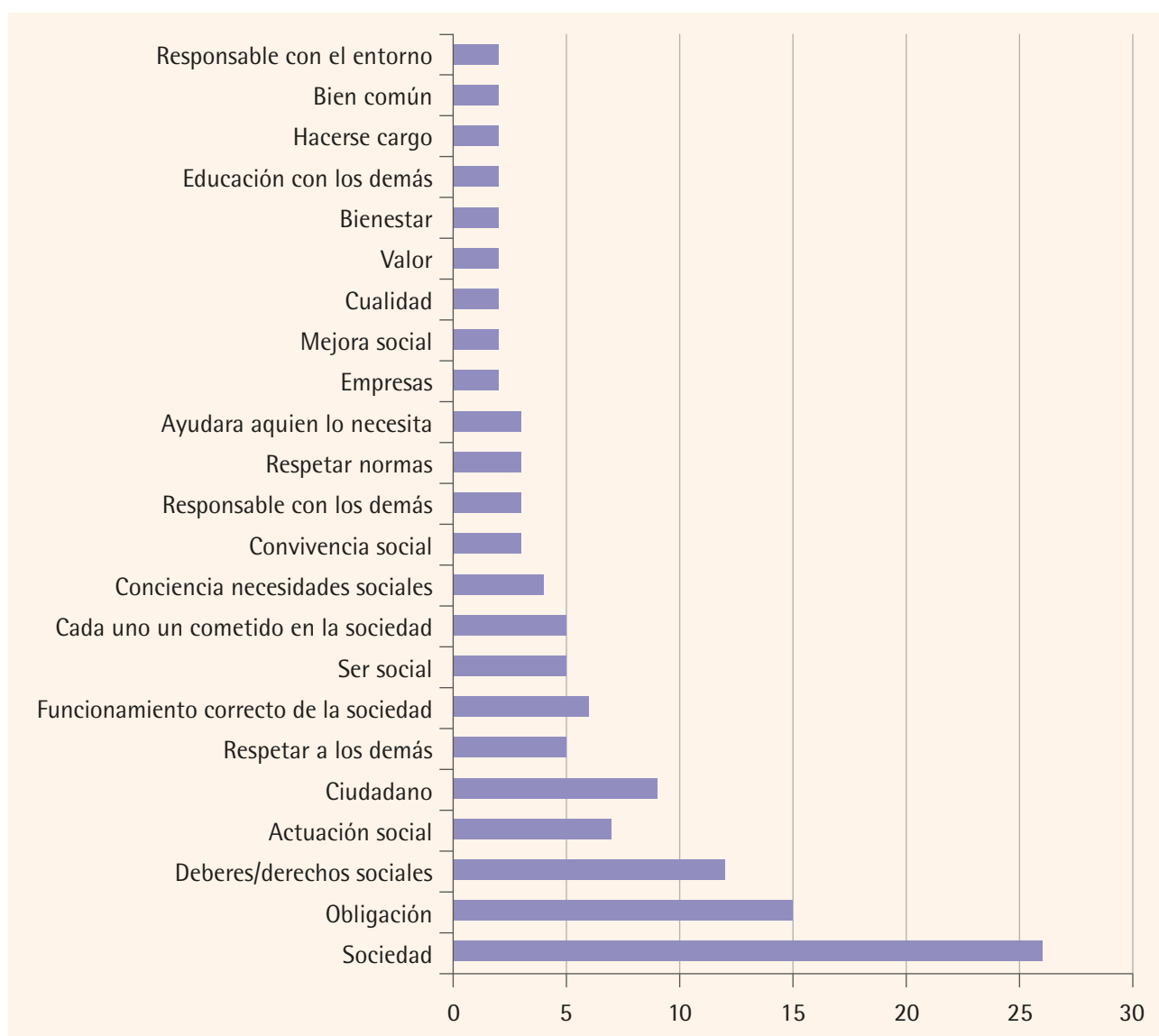
(4) ¿Sabrías explicar alguno de los siguientes conceptos? Indica cuales y hazlo brevemente:

a) Responsabilidad social: Sí__ No__ / Explicación:

Tabla 5: Responsabilidad Social		
Responsabilidad Social	Frecuencia	Porcentaje
No	6	8.3%
Sí	19	26.4%
Sí pero No	47	65.3%
Total	72	100%

Sola 6 estudiantes (8,3%) aseguraron no saber qué es la RS frente a un 91,7% que afirmó sí saberlo. Pero la realidad es que, sólo 19 de los 66 estudiantes que respondieron "Sí" en realidad supieron explicar la RS. El resto, un 65,3% no pudo explicarla. Es decir, un 73,6% de los estudiantes no saben lo que es el RS.

Las respuestas y los conceptos con los que el 26,4% de los estudiantes se explica o relaciona el RS fueron:

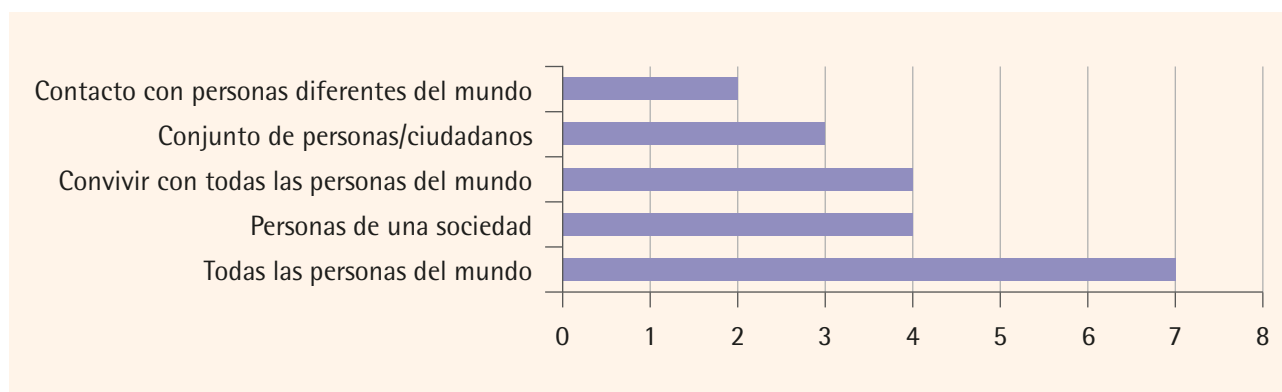


Una sola mención: Fenómeno, Virtud, Rendir cuentas a la sociedad, Consecuencia moral, Libertad.

b) Ciudadanía global: Sí___ No___ / Explicación:

	Frecuencia	Porcentaje
No	44	61,1
Sí	2	2,8
Sí pero No	26	36,1
Total	72	100,0

En este punto sorprende comprobar que un 61,1% afirmara no saber qué es la ciudadanía global. Es más, solamente dos personas dieron unas respuestas válidas. Estas son las respuestas de las personas que contestaron afirmativamente, un 38,9% en total. Parece que el alumnado entiende la ciudadanía global de manera literal. En este caso, las categorías de una sola mención se acercan más al significado del concepto.



Una única mención: Interculturalidad, Relaciones entre culturas, Viajar, Conocer problemas otros países, No fronteras, Comunicación sin límites, Educado, Normas sociales universales, Gran ciudad toda la sociedad, Vida digna, Conciencia sociedad más allá país.

c) Participación social: Sí___ No___ / Explicación:

	Frecuencia	Porcentaje
No	19	26,4
Sí	20	27,8
Sí pero No	33	45,8
Total	72	100,0

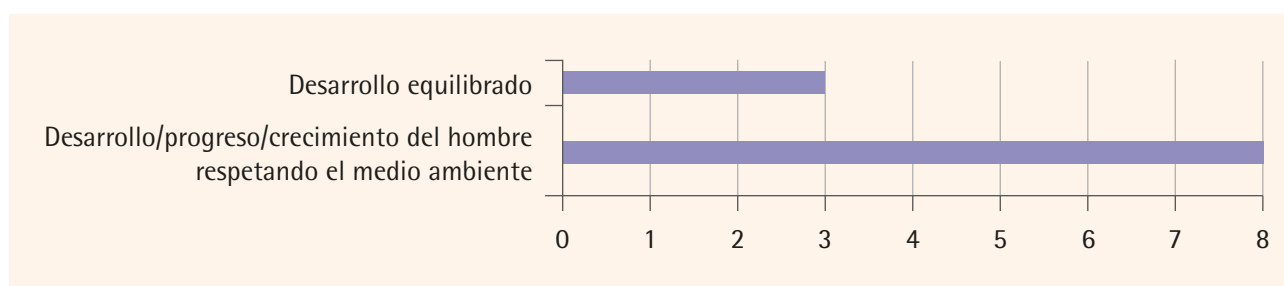
En el caso de la participación, un 27,8% ha sabido explicarlo frente a un 72,2% que no. Sin embargo, las categorías parecen ser más acertadas en este caso:



Una única mención: Interés problemas sociales, Participar vida en la ciudad/país, Adaptarse a la sociedad, Cuidado social, Bien común, Voluntariado

d) Desarrollo humano sostenible: Sí__ No__ / Explicación:

	Frecuencia	Porcentaje
No	47	65,3
Sí	3	4,2
Sí pero No	22	30,6
Total	72	100,0

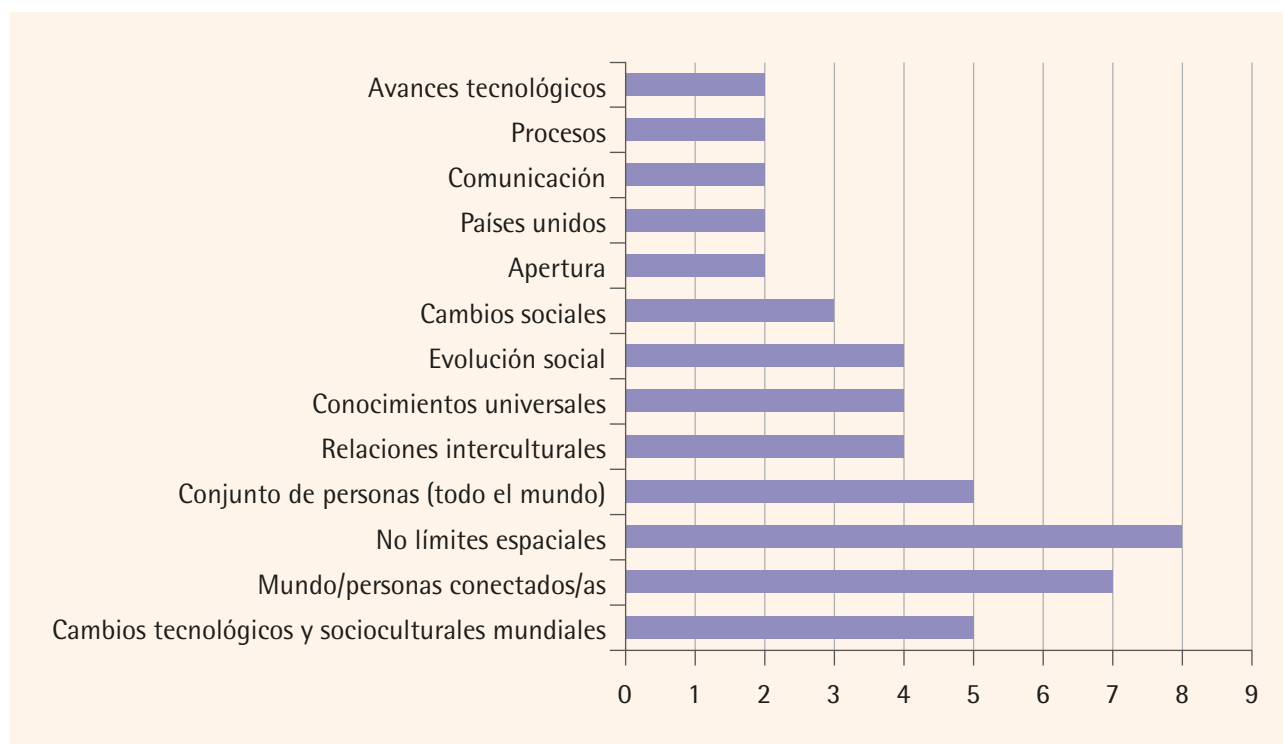


Una única mención: No contraproducente, Evolución factible, Desarrollo sano, Gestionar bien los recursos disponibles, Condiciones adecuadas para el desarrollo, Crecimiento sin perjudicar generaciones futuras, Progreso adecuado, Enseñar valores para vivir en paz.

e) Globalización: Sí__ No__ / Explicación:

	Frecuencia	Porcentaje
No	29	40,3
Sí	7	9,7
Sí pero No	36	50,0
Total	72	100,0

Un 90,3% no ha sabido explicar la globalización. Las categorías son:



Una única mención: Medios, Medios de transporte, Universalidad.

f) Desigualdades sociales: Sí__ No__ / Explicación:

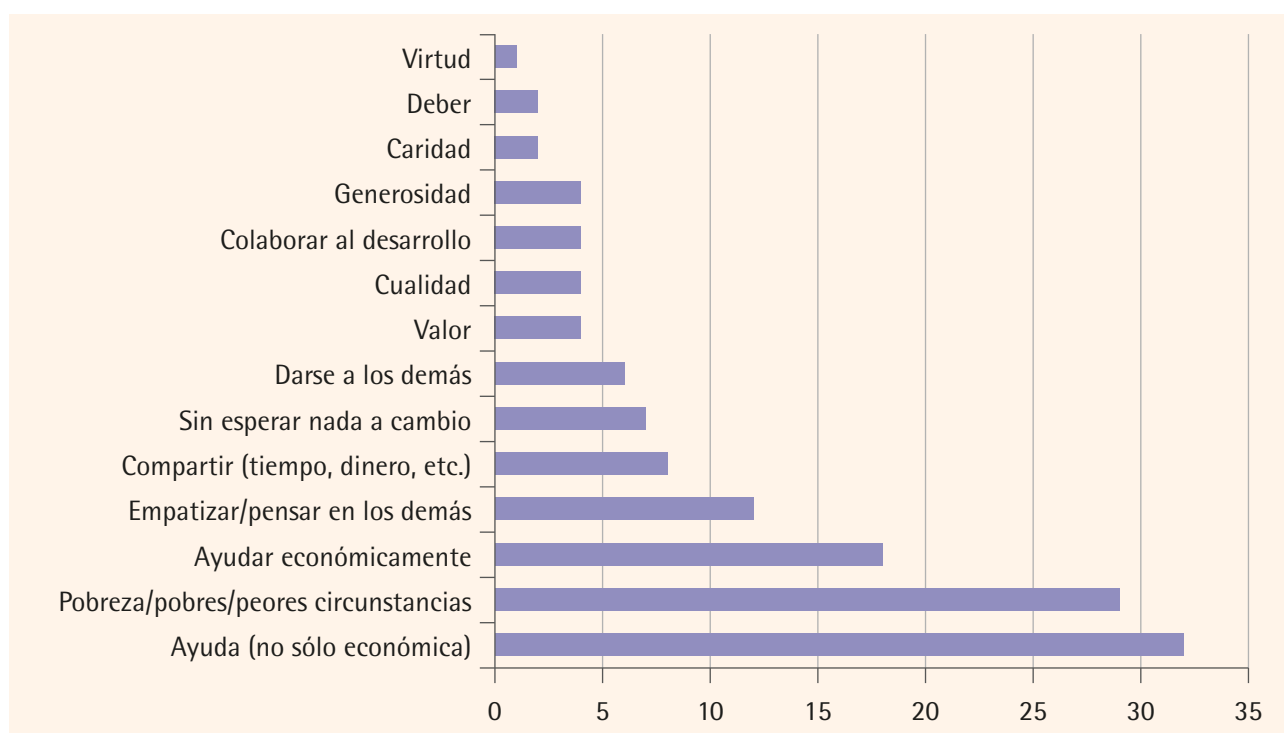
	Frecuencia	Porcentaje
No	4	5,6
Sí	39	54,2
Sí pero No	29	40,3
Total	72	100,0



g) Solidaridad: Sí__ No__ / Explicación:

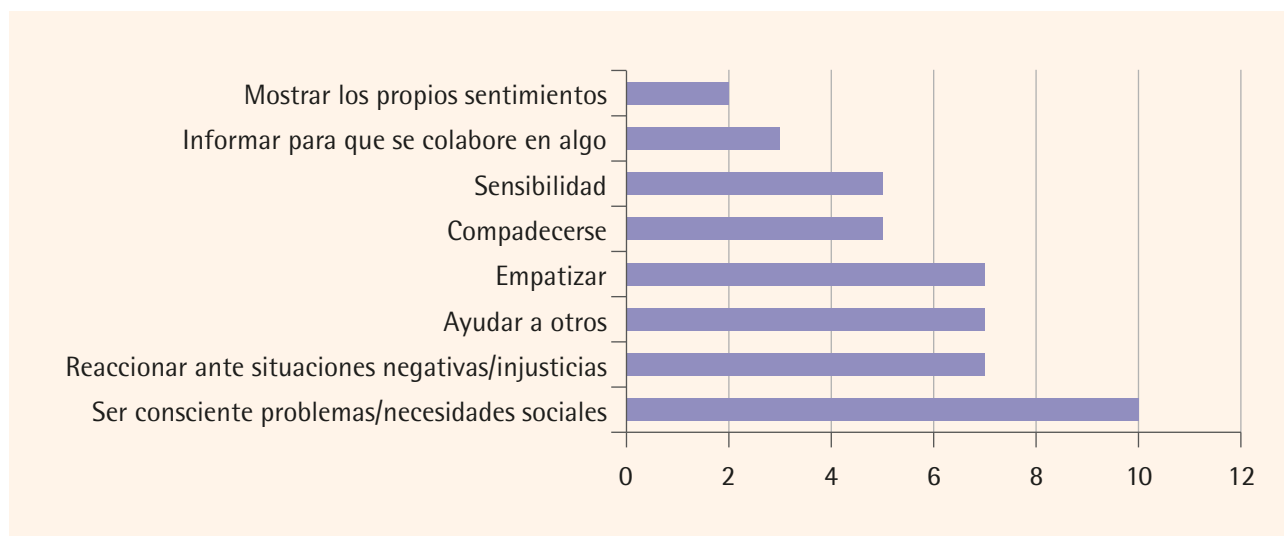
	Frecuencia	Porcentaje
No	3	4,2
Sí	67	93,1
Sí pero No	2	2,8
Total	72	100,0

Éste es el concepto que mejor comprende nuestro alumnado, con un 93,1% afirmativo. Los conceptos o ideas con los que se relaciona son:



h) Sensibilización: Sí__ No__ / Explicación:

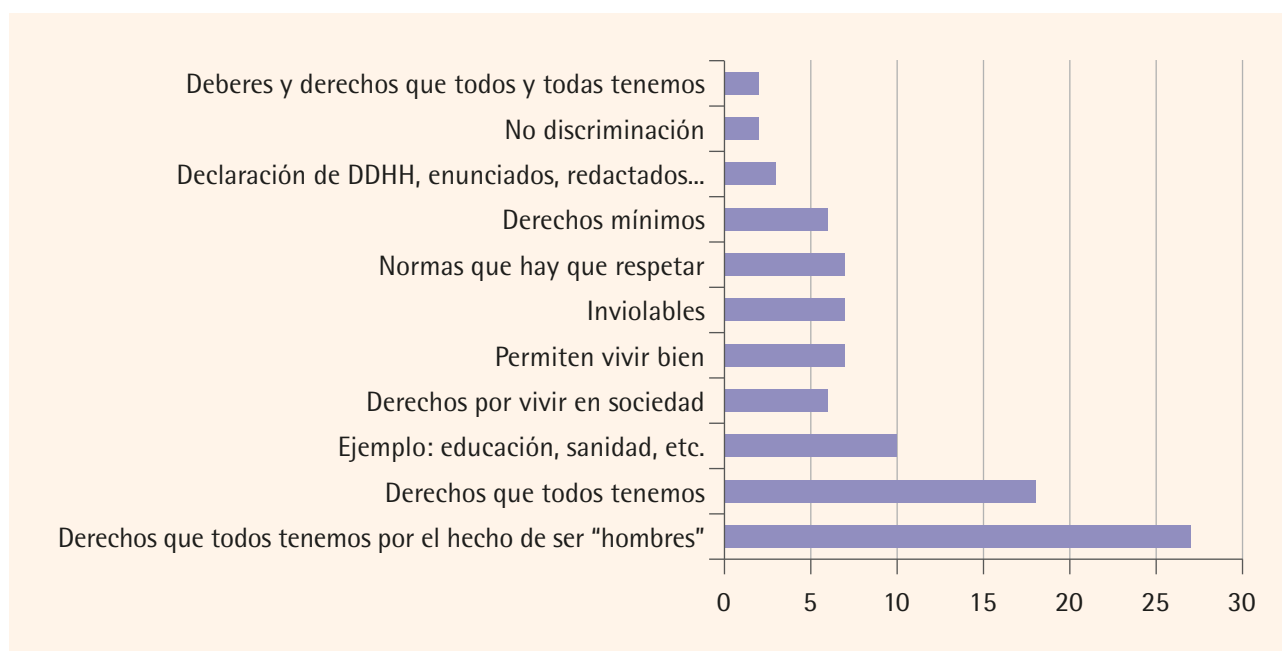
	Frecuencia	Porcentaje
No	37	51,4
Sí	16	22,2
Sí pero No	19	26,4
Total	72	100,0



Una sola mención: Medio ambiente.

i) Derechos Humanos: Sí__ No__ / Explicación:

	Frecuencia	Porcentaje
No	6	8,3
Sí	35	48,6
Sí pero No	31	43,1
Total	72	100,0



Conclusiones

El proyecto comenzó con 72 estudiantes y terminó con 21. Muchos estudiantes señalaron la carga de trabajo de otras asignaturas, exámenes, etc., que hacía difícil continuar el trabajo del proyecto. Pero el proyecto fue diseñado con la intención de no implicar un trabajo extra. Así que el abandono de los estudiantes puede ser entendido por otros motivos:

- Falta de motivación en relación a la temática.
- Desconocimiento de la temática.
- Puede no ser una buena idea sugerir actividades o proyectos voluntarios a los nuevos estudiantes ya que no están inmersos en sus estudios, con la motivación y la implicación que esto conlleva.
- Dificultades para comprender la dinámica de la universidad.
- La existencia de otras tareas y exámenes de "asignaturas reales" hace que el proyecto sea menos importante para el alumnado.

En cuanto a los conocimientos de nuestros/as estudiantes, se ha comprobado que es realmente necesario enseñarles acerca de estos conceptos, que no sólo les permite vivir en este mundo de globalización, sino que también les posibilite ser en un futuro docentes que trabajen en sus aulas a través del enfoque de ED y confirmar que:

- En términos generales el alumnado no posee un conocimiento real de lo que es el desarrollo humano, EpD o RS.
- No han recibido EpD formación en las escuelas. Eso muestra que hay una falta también en el contexto de escuelas.
- Se comprueba cómo, en algunos casos, los/las estudiantes poseen una percepción de lo que saben que dista de lo que muestran.
- Queda demostrada la carencia ante la que el alumnado debe hacer frente en cuanto a estos temas. Temas que por otro lado se consideran esenciales para la comprensión del mundo y más aún en el caso de personas que se van a convertir en docentes en 4 años y formarán a las futuras generaciones.

Vinculación con la Línea Temática 1

La presente comunicación se enmarca dentro de la primera Línea Temática titulada *Construcción del sujeto político*. Se ha presentado un proyecto de innovación docente realizado con estudiantes de grados de educación. Trabajar la EpD con este colectivo supone una pieza clave en la construcción de ciudadanía crítica por dos motivos. Por un lado porque trabajar la EpD con estudiantes universitarios ayuda a los mismos a entender el mundo y poder adaptarse/enfrentarse a él. Pero por otro lado, dichos estudiantes universitarios van a ser los docentes del mañana, quienes educarán a las futuras generaciones. Incluir la EpD desde su formación inicial profesional poseerá repercusiones tanto en su construcción como sujeto político así como en su ejercicio profesional.

De modo que ésta comunicación guarda relación con cómo es ese proceso de construcción del sujeto político en el caso de los estudiantes de grados de educación; haciendo mención no solo a su ámbito personal como ciudadanía y sujeto político, sino también a su dimensión profesional, dado el efecto multiplicador que puede ejercer. Proyectos como el presentado aquí pueden ayudar al alumnado a llegar a ser conscientes de la situación mundial actual, de la importancia de protagonizar la transformación social, de iniciarse en el compromiso por la justicia social, etc. Por lo tanto se destaca también la importancia de favorecer desde la educación y el ámbito académico –universitario en este caso– este proceso de construcción política. Dicho proceso es complejo y personal. En el caso del ámbito formal, es importante, para poder ayudar realmente en el logro de dicha construcción personal, conocer el punto de partida del alumnado. Los resultados presentados en la comunicación son muestra de los conocimientos previos, carencias y necesidades sobre las que iniciar el proceso.

Referencias bibliograficas

- Bourn, D. and Brown, K. (2011). "Young People and International Development". En *Research Paper* N°2. London: Development Education Research Centre.
- Campbell, C., & Rozenyai, C. (2002). "Quality assurance and the development of course programming". En *Papers on Higher Education Regional University Networks on Governance and Management of Higher Education in South East Europe*. Bucharest: UNESCO.
- Díaz de Iparraguirre, A. M. (2008). *La responsabilidad social de la Universidad en la promoción del capital social para el desarrollo sustentable*. Edición electrónica gratuita. Texto completo en <<http://www.eumed.net/libros/2008b/402/index.htm>>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 260, 44037-44048.
- Onu, V. C., Eskay, M. K., Obiyo, N. O., Igbo, J. N. & Ezeanwu, A. B. (2012). "Innovation for Transformation in Nigeria University Education: Implication for the Production of Critical and Creative Thinkers". En *US-China Education Review*, A2, 229-236.
- Suárez-Orozco, M. and Gardner, H. (2003). "Educating Billy Wang for the World of Tomorrow". En *Education Week*, 23(8), 34-44.

El voluntariado en Educación para el Desarrollo como ejercicio de una ciudadanía crítica. Una lectura desde la experiencia de InteRed

María Barba Núñez y Germán Vargas Callejas. (Grupo de investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental. Universidad de Santiago de Compostela)

Resumen

InteRed es una ONG de Desarrollo que trabaja desde un enfoque educativo y basado en derechos humanos en dos líneas fundamentales: cooperación internacional y educación para el desarrollo. Durante sus más de veinte años de trayectoria, el voluntariado ha supuesto un eje vertebrador de la organización, buscando operar como una plataforma de encuentro, participación y cambio social.

La presente comunicación busca trasladar el enfoque de voluntariado desde el que trabaja InteRed que, alejado de concepciones funcionalistas, se presenta como un ejercicio personal y colectivo de ciudadanía crítica. Partiendo de la capacitación para el análisis de la realidad local y global, se entiende el voluntariado como un estilo de relación y de vida, que entronca lo vivencial con lo teórico, a través de un proceso socioeducativo dirigido a la transformación de nuestras realidades (InteRed, 2008).

Si bien en InteRed se promueve tanto el voluntariado en cooperación internacional como el voluntariado nacional en educación para el desarrollo, nos centraremos en este segundo, con el objetivo de presentar concretamente la experiencia de la delegación de InteRed Galicia.

palabras clave

Voluntariado,
acompañamiento educativo,
participación,
sujeto político.

Introducción

En el presente siglo son notables los esfuerzos por superar los límites institucionales de la educación reglada y comprender, por tanto, que la educación constituye una práctica social sin fronteras, cuyos protagonistas son los diversos agentes de la comunidad (Celorio, 2014). En esta perspectiva se integra la labor de las Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD), que además de ser instituciones centradas en la cooperación solidaria, interior y exterior, también se singularizan, en su mayoría, por su apuesta por la formación como estrategia para la generación de cambios sociales y la construcción de realidades alternativas a partir de la educación en valores y el

desarrollo de competencias que faciliten el ejercicio pleno de la ciudadanía.

El reconocimiento de la capacidad formadora de las ONGD, oficialmente, se sitúa en el último cuarto del siglo pasado, cuando la UNESCO en 1974 exhorta a la práctica de una educación que permita conocer y solucionar los problemas que condicionan la vida y el bienestar de las personas, sobre todo en los contextos de mayor vulnerabilidad (UNESCO, 1974). La mayoría de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) han contemplado

este reto e integrado múltiples estrategias de formación entre sus actividades de cooperación; en consonancia con esta línea de trabajo, InteRed ha asumido que la educación es una de las vías más propicias para superar los problemas derivados de la pobreza y de la injusta organización de los sistemas de vida en el planeta que, en su mayoría, se sustentan en la opresión y sufrimiento de los grupos sociales menos favorecidos. Para transformar esta realidad InteRed observa, entre sus líneas de acción prioritaria, la formación de voluntarios -sujetos políticos- que sean capaces de desarrollar una labor comprometida y transformadora a nivel local y en los entornos de cooperación exterior (InteRed, 2012), partiendo de la premisa de que la transformación de la realidad parte del cambio personal.

La participación como condición de ciudadanía

El ser humano nace y se constituye como tal en comunidad, siendo la participación, acto de ser y estar con los otros, una capacidad inherente a la esencia misma de las personas (Habermas, 1999). Esta disposición latente o en acto, para ser efectiva en la vida social precisa de un proceso de estimulación, de aprendizaje de múltiples habilidades, de la interiorización de un conjunto de conocimientos y del manejo de determinados instrumentos, aspectos que en su totalidad sólo pueden ser otorgados o desarrollados a través de procesos educativos que permitan a los individuos tomar conciencia de su condición social y política en el marco de una comunidad, donde pueden y deben ser capaces de decidir, optar y hacer valer su postura y visión del mundo frente a las múltiples realidades. En este sentido, participar y formar parte de una comunidad implican el ejercicio de la cualidad de ciudadano, patente en el hecho de asumir que cada quien es sujeto de derechos y deberes, que deben ser interiorizados y vividos de una manera libre y consciente, como parte de una opción vital y de práctica de la libertad (Freire, 1980).

La participación en la acción social transforma a las personas en sujetos políticos, en cuanto exige asumir responsabilidades y posicionarse frente a los problemas y desafíos de la realidad (Vargas, 2014), además de integrarse en los procesos sociales para construir, con los otros, una sociedad que dé respuesta a las propias expectativas vitales. Partiendo de esta idea, se considera que todos los seres humanos, en mayor o menor medida, somos sujetos políticos, siempre que no se nieguen nuestras capacidades para elegir, optar y posicionarnos. La esclavitud, la privación o limitación de la libertad y la alienación son mecanismos que rompen con el principio de ciudadanía en cuanto limitan el proceso de construcción del sujeto político.

La formación del sujeto político, del ser humano que exige de su sociedad y da cuentas de su acción en el marco de la colectividad no se reduce al espacio académico ni al ámbito de la educación sistematizada; se abre a otras dimensiones donde los actos de enseñanza y aprendizaje constituyen parte de la existencia cotidiana, planteándose la familia, las diversas instituciones sociales y el conjunto de las situaciones vitales como oportunidades educativas propicias para estimular la potencia participativa de las personas (Burihan, 2001). Por tanto, la acción participativa de los ciudadanos es una capacidad aprendida, la mayor o menor conciencia de participación no resultan de situaciones automáticas o mágicas, sino de procedimientos sostenidos e intencionados de formación. Esta idea exige pensar las cuestiones educativas bajo la óptica de la formación integral de los ciudadanos, de modo que los mismos tengan los instrumentos, la información y la conciencia necesaria para discernir y hacer valer su palabra, sus derechos y exigencias, en la misma medida que se les exige cumplir con sus deberes.

Las acciones pedagógicas dinamizadas para el fomento de la participación, por ende para la construcción del sujeto político individual o colectivo, tienen que generar en el individuo un sentido de pertenencia y una conciencia de ciudadanía; en esta línea, una práctica real de la participación debe considerarse en los siguientes términos: 1) como un acto de autoafirmación individual, por la cual las personas se hacen conscientes de sus potencialidades, sus posibilidades y su importancia para la colectividad; 2) una acción de ejercicio de ciudadanía, que supone reconocerse como sujeto de derechos y deberes, implicado en la gestión del poder y de los bienes públicos; 3) un acto de responsabilidad social, que manifiesta la esencia misma del sujeto político

cuyo fundamento existencial es el principio de la responsabilidad con sus congéneres; 4) un proceso que forma parte de la tarea de construir la comunidad, que constituye el ámbito de las solidaridades sociales y el entorno propicio para la presencia y acción del sujeto político.

InteRed como agente para la formación del sujeto político

La construcción de sujetos políticos precisa de agentes, institucionales o no institucionales, que promuevan la autonomía de las personas y potencien sus capacidades para decidir e implicarse en los procesos de construcción social. InteRed es una institución que desde 1992, como Organización No Gubernamental para el Desarrollo, se dedica a la cooperación internacional y a la educación para el desarrollo con la finalidad de empoderar a las personas, generar un mayor protagonismo de los ciudadanos y, en términos globales, lograr la transformación de la sociedad en la línea de garantizar condiciones dignas de existencia para todas las personas.

InteRed se centra en impulsar procesos educativos para el cambio personal y colectivo a favor de la justicia social, la equidad y el cuidado de las personas y la naturaleza, abierta a la participación y al diálogo con grupos y personas de distintos países (III Plan Estratégico de InteRed 2014-2017). Un propósito que desde una perspectiva educativa tiene un componente estrictamente político, primero, por el hecho mismo de que toda acción educativa es una práctica política (Freire, 1997), segundo, por los valores que impregnan su acción formativa, como por ejemplo: la búsqueda constante de la coherencia o la coincidencia entre el discurso y las acciones; el cuidado, que implica poner a la vida, a las personas y al planeta (como sustentador de la vida) en el centro de las preocupaciones personales e institucionales; la equidad, que expresa el compromiso con la justicia y el reconocimiento de que todas las personas, por el simple hecho de ser personas, merecen ser respetadas en sus derechos y promovidas en sus singularidades culturales; la corresponsabilidad, que se entiende como el hecho de comprender que todos tenemos un destino compartido, que somos interdependientes y, por tanto, tenemos la obligación de velar por el bienestar de todos; la solidaridad, que reclama y propone la capacidad de sentir empatía con los otros, para colaborar y trabajar desde un sentido de la cooperación, el respeto y el sentido de la interdependencia; la participación que como ya se ha indicado en un apartado precedente implica ser parte de los procesos de construcción social, guiados por el compromiso de transformar la realidad.

Los propósitos y valores de InteRed cristalizan en el planteamiento de líneas de acción que abarcan múltiples dimensiones de la vida, a través de las cuales esta organización pretende llevar al ámbito de las realidades concretas sus objetivos de cambio social, además de generar los escenarios y oportunidades para la construcción de sujetos políticos, que sean portadores y multiplicadores de los valores que la sustentan. Entre estas dimensiones destacan:

- El compromiso institucional con la promoción de un modelo de desarrollo alternativo a los esquemas convencionales, destacando la visión de sostenibilidad que debe garantizar un desarrollo humano, ecológico, económico y social equilibrado, respetuoso con el medioambiente y cuidadoso con la herencia que se va a legar a las generaciones futuras.
- La construcción participativa de sociedad, potenciando el trabajo en red que garantice la participación de múltiples colectivos y, al mismo tiempo, incremente las capacidades personales y colectivas para el cambio social.

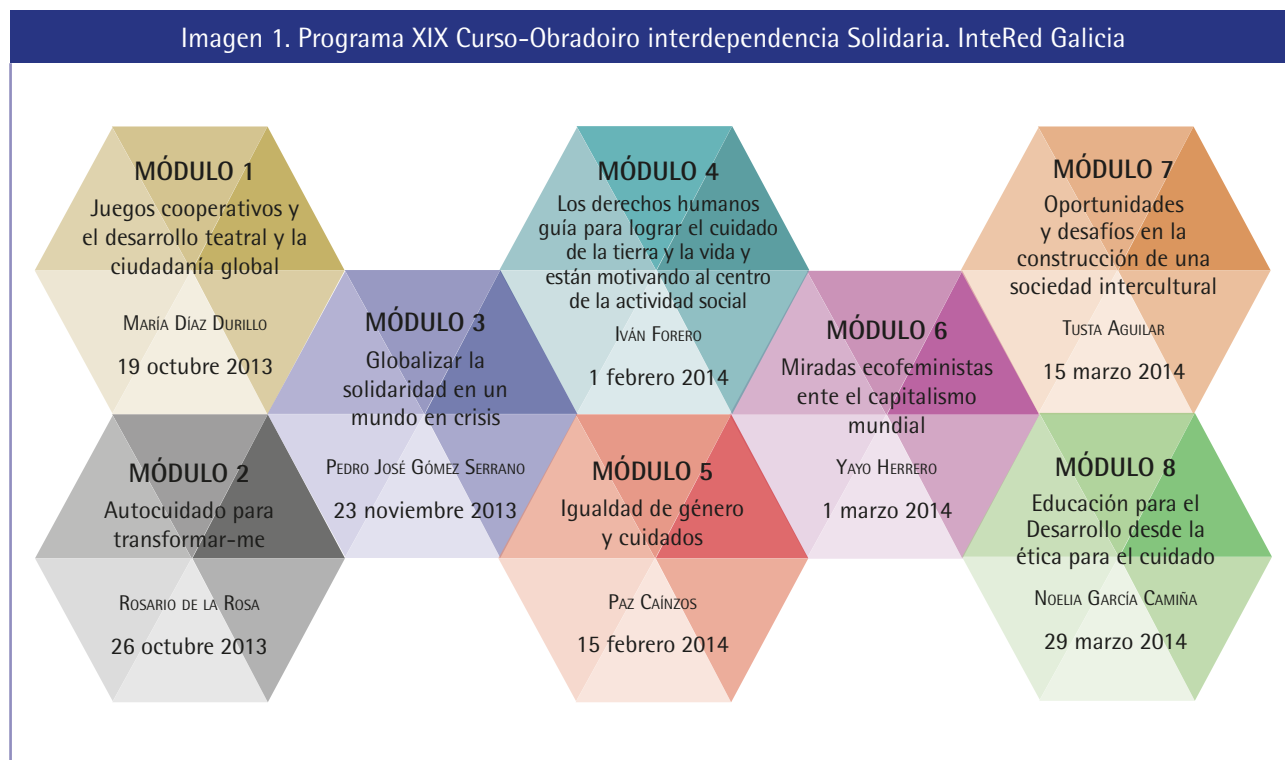
En estos marcos de acción, la formación de sujetos políticos se hace más visible a través de los enfoques axiales de esta ONGD que, como ya se ha señalado, entre otros, centra su labor en el enfoque socioeducativo, que pone en relieve la educación como estrategia para la formación integral de las personas y la potenciación de sus capacidades para la transformación de la realidad a nivel global y local. Otro aspecto significativo constituye su reafirmación de los Derechos Humanos como un factor irrenunciable para el desarrollo personal y social, aspecto que desde la perspectiva de la formación del sujeto político recuerda que todos somos agentes de obligaciones y derechos, destacando los derechos de los colectivos más vulnerables, hecho que da lugar a otro

punto crucial en la labor de InteRed, su enfoque de equidad de género (García, 2009) y ética del cuidado, que en otros términos implica la apuesta de esta institución por la corresponsabilidad y el desarrollo equilibrado entre hombres y mujeres.

El voluntariado como experiencia de toma de consciencia crítica y participación

Desde InteRed se otorga gran importancia a la formación humana, ética, democrática y solidaria, siendo uno de sus fines últimos contribuir a la formación de ciudadanos participativos, implicados con la transformación de la realidad, solidarios y comprometidos con la superación de situaciones de injusticia. En otros términos, InteRed pretende la construcción de sujetos políticos críticos, capaces de analizar la realidad, posicionarse ante la misma y, por supuesto, con conocimientos y competencias necesarias para plantear modelos alternativos de convivencia y desarrollo.

Una participación consciente en la sociedad exige del desarrollo de capacidades para una lectura crítica de la realidad. Con esta finalidad, InteRed ofrece desde hace años el Curso Taller de Formación de Voluntariado Interdependencia Solidaria. En el mismo, a través de ocho módulos diferentes, se abordan algunas de las que se consideran perspectivas fundamentales para acercarnos a una comprensión más compleja del mundo, que atienda a las interdependencias Norte-Sur. En la ya dilatada trayectoria de este curso en Galicia, donde se va a dar comienzo este año a la vigésima edición, hemos contado con la participación de diversos formadores que se caracterizan no sólo por una amplia experiencia profesional, sino por esa coherencia en convertir su pensamiento en una forma de vida. Con temáticas permanentes desde los inicios (equidad de género, derechos humanos, interculturalidad, globalización y solidaridad, educación para el desarrollo), los cambios internos en la organización, así como las nuevas demandas sociales de un mundo en constante transformación, nos han llevado a incorporar nuevas metodologías y perspectivas de trabajo (juegos cooperativos, cuidados, miradas ecofeministas, autocuidado, etc.) como se recoge en la imagen del programa del último curso (2013-2014).



El curso figura para muchas personas como la puesta de entrada a una experiencia de voluntariado, tanto a nivel nacional como en cooperación internacional; para otros, como la consolidación de una trayectoria de

implicación activa. Se presenta como punto de encuentro entre personas con una especial sensibilidad en relación a la necesidad de hacer frente a una realidad que les incomoda e indigna y ante la que sienten la necesidad de posicionarse activamente. Partiendo de este nexo común, la diversidad de las personas participantes es enorme: gente de diversas edades, procedencias -es frecuente la participación de gente de Latinoamérica-, con diferentes niveles y tipos de formación, con o sin empleo remunerado, pertenecientes a diferentes ámbitos profesionales, implicadas o no en otros colectivos o movimientos sociales, etc. Esta diversidad sin duda aumenta el potencial de esta experiencia formativa, entendiendo que la transformación pasa por un diálogo entre los diferentes actores sociales, que buscan avanzar en la definición de su condición sociopolítica y las posibilidades de su acción transformadora, en "relación estrecha con la identificación y definición del sujeto social e históricamente concreto del cambio, de su misión histórica, los objetivos estratégicos, el proyecto alternativo, y los instrumentos organizativos necesarios para concretarlos" (Raubert, 2006).

En esta línea se define el trabajo de acompañamiento de voluntariado que, partiendo de esa formación deconstructora de las mentiras que configuran nuestra "realidad", busca reforzar la propuesta de alternativas y posibilidades de acción. En nuestras sociedades, conscientemente planificadas para la parálisis social, muchas personas tienen la inquietud y la necesidad de implicarse en la transformación, pero no encuentran la forma para convertir su indignación en acción. Desde InteRed Galicia, al igual que en el resto de delegaciones, se pretende favorecer un espacio de encuentro y diálogo en el que las personas encuentren el apoyo para impulsar conjuntamente iniciativas que consideren de importancia para la transformación social. Mediante reuniones periódicas, las personas voluntarias van construyendo esas iniciativas de cambio, sobre una base de ilusiones compartidas y de cuidado mutuo. Muchas veces estas iniciativas se desenvuelven a través de la creación de redes en relación a los espacios de los que estas personas forman parte (su comunidad, otras entidades en las que participan, su lugar de trabajo, etc.), favoreciendo la acción política y transformadora en sus contextos más próximos.

La dinamización del voluntariado se realiza desde una constante revisión crítica de nuestra propia identidad como organización. Partimos de la consciencia de la, no siempre positiva, evolución que hemos sufrido las Organizaciones No Gubernamentales. La creciente profesionalización de las mismas y avance en su mayor organización ha derivado, en ocasiones, en una excesiva institucionalización que, como sector, puede habernos separado de nuestra finalidad como plataforma de participación ciudadana y articulación social de la comunidad. La voluntad constante por parte de InteRed por hacer del voluntariado uno de los pilares fundamentales de la organización, apoyada en su consideración como expresión personal de ciudadanía para la transformación social, le ha permitido contar con un voluntariado responsable, permanente e implicado en la construcción de la propia organización, en la definición de sus finalidades y estrategias, un voluntariado apoyado en la solidez de las relaciones personales que lo articulan, y en la construcción de redes de acción socio-política que superan el activismo puntual.

En coherencia con esta perspectiva de trabajo, queremos finalizar la presente comunicación recogiendo la crítica realizada por la Red Lucense de Voluntariado (Lucía Rey, 2014) a la actual convocatoria de ayudas a entidades de acción voluntaria (Orden de 26 de febrero de 2014) que ha lanzado la *Consellería de Traballo e Benestar*, a través de la *Dirección Xeral de Voluntariado*. Estas ayudas van dirigidas únicamente a otorgar una pequeña remuneración a aquellas personas que inicien su voluntariado ese año en la organización y que tengan menos de 30 años. Esto atenta contra la propia naturaleza de la acción voluntaria, desvalorizando a aquellas personas que apuestan por la participación como estilo de vida, en cualquiera de las etapas vitales en la que se encuentren, y dificultando un acompañamiento educativo por parte de las organizaciones, al no ofrecer financiación en esta línea.

Vinculación con la Línea Temática 1

Las personas que se acercan a InteRed para formarse o participar del voluntariado suelen ser personas con una clara inquietud social, que tienen la sensación de que este mundo no funciona como debería hacerlo, la consciencia de que no se les tiene en cuenta y la decisión de abandonar una posición pasiva e implicarse en la transformación. Lo que vienen buscando es ese acompañamiento educativo -que se inicia con el taller de

voluntariado- que les acerque a una visión más compleja de la realidad, les permita situarse frente a la misma y les favorezca la adquisición de las capacidades necesarias para pasar de esa indignación a la indign-acción. Ese cambio de sujeto-pasivo a sujeto-político pasa, así mismo, por la necesidad de favorecer espacios para la construcción conjunta de alternativas a través de la participación y es, en este sentido, que InteRed Galicia se abre a las propuestas de las personas voluntarias que, apoyándose en la organización como espacio de participación, afectos y diálogo, impulsan iniciativas propias de transformación de sus realidades más próximas.

El compromiso institucional con la promoción de un modelo de desarrollo alternativo, así como con la construcción participativa de la sociedad, ha convertido la formación del voluntariado en una de las líneas de acción prioritarias de InteRed. Superando una visión funcionalista del mismo, se pretende contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, a través del desarrollo de un sujeto político que entienda la participación, responsabilidad e implicación como un estilo de vida. Para ello se considera fundamental el trabajo desde una perspectiva socioeducativa, en la creación de espacios de encuentro, diálogo y construcción conjunta, así como en el acompañamiento en este proceso de transformación que nos permita superar la alienación o subordinación formal que promueve el modelo neoliberal (Hourtart, 2003).

Referencias bibliográficas

- Burihan, B. (2001). "Participación social e subjetividade". En Sorrentino, M. (Coord.) *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. Sao Paulo: EDUC-FAPESP, pp. 115-135
- Celorio, J. (2014). "Educación na e para a transición emancipadora". Em *Revista Galega de Educación*, nº 58, pp. 16-20.
- Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Galicia. Consellería de Traballo e Benestar. ORDEN de 26 de febrero de 2014 por la que se regulan las bases de las subvenciones para entidades de acción voluntaria y entidades locales enmarcadas en el programa Servicio de Voluntariado Juvenil y se procede a su convocatoria para el año 2014. *Diario Oficial de Galicia*. 10 de marzo de 2014, nº 47, p. 10215.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- InteRed (2012). *Voluntariado. Una expresión personal de ciudadanía para la transformación global*. Madrid: InteRed, AECID.
- InteRed (2014). *III Plan Estratégico de InteRed 2014-2017*. En: <www.intered.org>. Consultado el 112 de abril de 2014.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos Políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos*. Santo Domingo: Pasado y Presente XXI.
- Rey, L. (2014). "La Xunta retira las Ayudas a colectivos con voluntarios mayores de 30 años. Quince entidades de la Red Lucense mostraron ayer su rechazo a la orden". En *La Voz de Galicia*, 12 de abril. En: <http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/lugo/2014/04/12/xunta-retira-ayudas-colectivos-voluntarios-mayores-30-anos/0003_201404L12C3993.htm>.
- UNESCO (1974). *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. En: <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Consultado el 15 de abril de 2014.
- Vargas, G. (2014). "Educar para unha nova conciencia de humanidade". En *Revista Galega de Educación*, nº 58, pp. 12-15.

Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica de la educación

Alex Egea, Clara Massip, y Mariano Flores (Edualter) /
Cécile Barbeito (Escola de Cultura de Pau)

Resumen

Para que las personas puedan construir y mantener a lo largo de toda la vida su condición política, deben tener las oportunidades de aprendizaje que contribuyan a su formación como sujeto político y todo lo que ello significa e implica en su práctica diaria.

La escuela es un espacio óptimo e imprescindible para la creación de oportunidades y condiciones para la formación de personas críticas y comprometidas. Para ello, debe inspirarse en propuestas curriculares complejas, flexibles y adecuadas a las necesidades de su entorno y de las personas que lo configuran.

Esta comunicación presenta una serie de ideas clave que orientan sobre cuáles deberían ser las finalidades educativas, los contenidos de aprendizaje y los criterios de evaluación imprescindibles en el ámbito de la educación formal para formar personas activas y comprometidas con la transformación social hacia un sistema más justo, equitativo, solidario y sostenible. Para ello, analizamos y proponemos, a lo largo de las distintas ideas clave, los aspectos imprescindibles que plantean su implementación en la educación formal.

Introducción

Uno de los principales retos que debemos afrontar como sociedad en relación al actual sistema (político, económico, social y cultural) es revisar el papel y función de la escuela como espacio óptimo para la formación de las y los jóvenes como sujetos políticos.

palabras clave

Formación política,
pedagogía crítica, escuela,
currículum, jóvenes.

Abordar este tema supone entender la escuela como espacio educativo imprescindible para la creación de las condiciones de aprendizaje necesarias para formar personas que se caracterizan por su capacidad de análisis, autonomía, criterio propio, solidaridad, compromiso e implicación con la transformación de las relaciones de poder presentes en las diferentes facetas y dimensiones de su vida individual y colectiva.

Para ello, nos basaremos en las reflexiones surgidas en el marco del programa *Competencias y EpD*¹ que tienen como objetivo proponer diferentes orientaciones para la implementación de una educación crítica y transformadora en el ámbito de la educación obligatoria.

Siete ideas clave para plantear la formación de sujetos políticos en la educación obligatoria desde una perspectiva crítica y transformadora

Idea clave 1. Conviene entender la formación política como un proceso educativo que supera la educación basada en la memorización de conocimientos.

Comprender que la principal finalidad de la escuela es preparar para la vida (en cada uno de sus ámbitos: personal, social, económico, político) obliga a plantear que el enfoque educativo a fomentar debería ser aquel que dinamice una serie de aprendizajes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en el alumnado que le permita asumir y resolver situaciones cotidianas y cercanas, cambiantes y complejas, con un sentido ético y humano.

Pasadas las etapas orientadas a la expansión de cobertura y generalización de estudios básicos, experimentada la acelerada transformación tecnológica y de información de los últimos veinte años y padeciendo a nivel global el frustrado modelo individualista de convivencia y *desarrollo*, la escuela tiene hoy una gran asignatura pendiente como es superar la exclusiva transmisión de conocimientos y asumir el protagonismo en el fomento de actitudes y acciones encaminadas a la formación de una ciudadanía empoderada y capaz de imaginar y construir escenarios colectivos más justos y armoniosos.

Caracterizar al alumnado como sujeto político dentro y fuera del contexto escolar nos sugiere que es indispensable identificar, analizar y debatir las situaciones que enfrentan y enfrentarán en un futuro las y los jóvenes, para poder inferir las competencias² (no solo los conocimientos) que es necesario integrar en el currículum.

No se pretende que este proceso invalide la totalidad de los actuales programas escolares (Perrenoud, 2012), más bien permitiría identificar los componentes que se sintonizan con la idea de formación y acción ciudadana. Empíricamente y a la inversa, nada indica que mantener el enfoque memorístico actual nos haya acercado a poner las bases colectivas para reducir las desigualdades y caminar hacia sociedades más justas.

1 *Competencias y EpD* es un programa formativo de tres años coordinado por Eudalter, la Escola de Cultura de Pau (UAB) y la Fundación Solidaridad de la UB que tiene como objetivo definir las finalidades educativas, los contenidos de aprendizaje, el enfoque metodológico y los criterios de evaluación de la educación para el desarrollo para su integración en el currículum de educación primaria y secundaria desde la perspectiva de las competencias básicas. Para conocer en profundidad el programa recomendamos consultar el siguiente documento: Egea, A.; Barbeito, C.; Matamoros, M.; Massip, C. (2012). *"Competencias y EpD": La educación para el desarrollo en el currículum escolar desde la perspectiva de las competencias básicas*. Barcelona: Eudalter. También puede consultarse la versión electrónica en el siguiente enlace: <<http://eudalter.org/documents/competencies/mec/mec.pdf>>.

2 Más allá de los debates semánticos y los usos perversos a que se ha sometido el término *competencias*, rescatamos los comentarios de Antoni Zabala en la introducción de Perrenoud (2012) para ubicar nuestra posición al respecto: "El término "competencia" solo es útil si y solo si nos permite identificar de forma más precisa unas finalidades educativas basadas en una formación integral para la vida... el término "competencias" es solo un recipiente, el problema esencial no radica en competencias sí o competencias no, sino en cuáles son los aprendizajes que situamos en este recipiente".

Idea clave 2. La formación política debe entenderse desde una perspectiva compleja, holística, metadisciplinaria e integradora de los saberes.

Considerando que la finalidad de una educación crítica y transformadora es educar a las personas para que sean capaces de comprender y de intervenir en la sociedad con el objetivo de mejorarla, y teniendo en cuenta las características de las sociedades actuales (complejas, diversas, dinámicas e interdependientes), la organización de los aprendizajes orientados a la formación política de la persona debe plantearse desde una perspectiva a la vez contextualizada y globalizada, que permita la comprensión de la complejidad.

Las propuestas educativas orientadas a la formación del sujeto político deben pues potenciar y armonizar diferentes ámbitos del saber, para dar respuesta a las necesidades explicativas referidas a la realidad y fomentar la comprensión de la complejidad del mundo para que las personas sean capaces de dar respuesta a los retos planteados a nivel planetario, en base a los principios éticos o valores de la Justicia, la Solidaridad, la Paz, el Respeto a la Dignidad Humana, la Equidad, la Sostenibilidad, entre otros, en contrapartida al discurso simplista, reduccionista y lineal que domina muchos espacios escolares (libros de texto incluidos) y que fortalece la distribución y estructura de poder, invisibiliza mecanismos de explotación y perpetúa injusticias.

Se trata de cuestionar las bases epistemológicas de los saberes, los quehaceres y las actitudes (promovidas o no) que, en sociedad, se alinean para hacer frente a dificultades y tensiones orientadas a la mejora en las condiciones de vida de las personas (De Sousa Santos, 2009; Morin, 2000).

Idea 3. Una formación política, crítica y transformadora en la escuela implica utilizar múltiples estrategias y técnicas didácticas.

Es necesario considerar diferentes estrategias y técnicas didácticas que permitan la adquisición de los aprendizajes necesarios para que el sujeto tome conciencia de la realidad que le rodea. *Conocer el mundo* es un proceso complejo articulado a la práctica y a las diferentes dimensiones humanas (cognitiva, afectiva y social). Así pues, teniendo en mente los saberes para una formación política del sujeto, es necesario que el enfoque metodológico y didáctico sea coherente con dichos saberes y asegure la emancipación del sujeto, la reflexión crítica de la realidad, la cooperación entre sujetos y la transformación de las relaciones de poder prevalecientes en su entorno.

Para ello, la escuela debe promover el uso y la práctica de diferentes estrategias y técnicas didácticas que fomenten la curiosidad, la indagación, la reflexión, la contrastación, el intercambio, la sensibilización y la acción. Formar sujetos políticos implica dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real y a las diferentes experiencias que subyacen de ella. Conviene, pues, potenciar el protagonismo del sujeto en el proceso de aprendizaje a partir de los principios de la actividad y de la experiencia, obteniendo así un mayor grado de emancipación en relación a su proyecto de vida individual y social.

Idea 4. El aprendizaje en el proceso de formación política implica el mayor grado posible de contextualización en el entorno, vinculación a la realidad y adecuación al nivel de maduración del alumnado.

Formar personas críticas, autónomas, responsables, solidarias, comprometidas e implicadas en la construcción de unas condiciones sociales más justas y equitativas, es un proceso gradual y continuado a lo largo de toda la vida, que requiere adecuar la acción educativa a las diferentes características, circunstancias concretas y momentos vitales.

Para ello, es necesario tener en cuenta los niveles de desarrollo cognitivo, afectivo, social y ético de las personas según su relación con la dimensión personal (posicionamiento en relación al ejercicio de la autoridad, las

emociones, el cuidado de uno mismo), social (capacidad de desarrollarse con otras personas, de asumir normas y comportamientos socialmente *adecuados*) y ética (capacidad de comprender los efectos de la propia conducta sobre los otros, de cuidarse de uno mismo y de los otros), tal como indican diferentes autores (Kohlberg, 1992; Gilligan, 1985; Hoffman, 2000).

En base a estos criterios, consideramos que un proceso educativo orientado a la formación política de las personas en la etapa de educación obligatoria debe centrarse en una aproximación a los diferentes saberes (conocimientos, procedimientos y actitudes) en el primer ciclo de primaria, que en el segundo ciclo avanza hacia un proceso de motivación del alumnado por conocer y comprender los saberes propuestos, y propone alcanzar una comprensión más profunda de estos saberes y la capacidad de reflexionar sobre el propio saber al finalizar la etapa de la educación primaria.

En la etapa de educación secundaria, el proceso debería orientarse a la formación de opiniones propias sobre los saberes, promoviendo el posicionamiento y la participación activa, para culminar con la capacidad de proponer alternativas y comprometerse en actuar de forma coherente con los saberes adquiridos a lo largo de la etapa de educación secundaria.

Idea 5. Conviene establecer alianzas entre los diferentes agentes educativos y de socialización para generar un escenario propicio para la formación política del alumnado.

Existen diferentes ámbitos que conviene tener en cuenta para la formación y participación política del alumnado (los centros educativos, la familia, círculo social cercano, el barrio, las comunidades virtuales, el mundo “glocal”). Cada uno de estos espacios y sus agentes educativos forma una red que caracteriza el proceso de construcción de la persona como sujeto político.

Por esto, consideramos imprescindible defender un escenario caracterizado por un planteamiento de corresponsabilidad educativa entre agentes educativos ya que las necesidades educativas actuales superan la capacidad de la escuela si se mantiene desconectada de otros actores y en algunos casos estas necesidades se reconfiguran de manera acelerada.

La Educación para el Desarrollo (tradicionalmente impulsada por las ONG) ha canalizado sus esfuerzos por integrar un enfoque crítico en la pedagogía que propone (Andreotti, 2006), además de incorporar el fomento de valores, actitudes y procedimientos orientados a la formación de una ciudadanía activa a nivel local y global.

Estos dos elementos, enriquecidos por las experiencias vivenciales de las entidades y personas que han acompañado procesos de resistencia y transformación social alrededor del mundo contribuyen a resaltar el rol de las ONG como agente educativo, tanto para contribuir en la formación política del alumnado como para incidir en el diseño de una agenda educativa que aspire a la justicia global (Skinner, 2013)

Idea 6. Conviene entender que la educación es un posicionamiento ético-político y que involucra valores o cargas ideológicas que legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder.

Consideramos que toda acción educativa es política, así como la práctica de la política es educativa. Esta afirmación defiende que la educación es una tarea que involucra valores o cargas ideológicas que legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad y en sus estructuras sociales. Así, entendemos que la educación nunca puede considerarse neutral.

La preocupación entre poder y educación no es un ámbito de estudio y discusión nuevo. Ya hace unas cuantas décadas que autores como Bernstein (1989), Bourdieu (1997), Apple (1994) o Giroux (2001) nos alertaban de la necesidad de revisar todas aquellas normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de la institución escolar y de las personas que conviven en ella.

En este sentido, todos los actores de un centro educativo deben velar para que su comportamiento, su relación con los demás actores, y las estructuras del centro configuren formas de *poder con*, y no de *poder sobre* [las demás personas], siguiendo la nomenclatura de Follett (1924). Así, por ejemplo, el profesorado, actor tradicionalmente poderoso, debe velar para que las relaciones que establece con el alumnado –y con el resto de profesores y personal del centro educativo– se basen principalmente en la horizontalidad y en la cooperación, y no tanto en la verticalidad y la obediencia a la autoridad.

La organización de los espacios y de los tiempos escolares y las metodologías utilizadas también deben fomentar relaciones más horizontales, dialógicas, participativas y cooperativas en detrimento de relaciones verticales, pasivas y unidireccionales, con el objetivo de valorar y promover las aportaciones del alumnado como sujetos activos del aprendizaje.

A nivel de estructura de centro, también es relevante que los espacios de participación fomenten el empoderamiento del alumnado, no solo mediante su implicación en dichos espacios, sino mediante una incidencia real en las decisiones del centro. Convirtiendo así la participación no en un objetivo en sí misma, sino en un medio para la transformación del centro. Otros aspectos relevantes respecto al poder tienen que ver con las contrataciones, y cómo la distribución de tareas del centro reproduce las relaciones de poder de la sociedad, otorgando las tareas de menos prestigio (vigilancia, limpieza) a colectivos de la sociedad habitualmente con menos poder (mujeres, personas inmigradas...).

Idea 7. El proceso de conformación de las y los estudiantes en sujetos políticos pasa por hacerles protagonistas de su proceso de aprendizaje, incluida su (auto) evaluación.

La emancipación del alumnado requiere una autoconciencia de las propias fortalezas y debilidades, así como una motivación por reforzar estas capacidades individuales y colectivas. Por esta razón, una educación que aspire a contribuir a la formación del alumnado como sujeto político, debe fomentar una mayor responsabilización de éste a lo largo del proceso educativo, desde la definición de contenidos y metodologías, hasta la evaluación.

La finalidad es que el alumnado sea consciente de *qué aprende, cómo aprende y qué debe hacer para seguir aprendiendo*. Pero, ¿qué comporta este proceso como autorregulación del aprendizaje? Siguiendo los planteamientos de Sanmartí (2007), debemos tener en cuenta tres aspectos. En primer lugar, es imprescindible que el alumnado conozca los objetivos de aprendizaje porque, si no sabe lo que está trabajando y su sentido, es inviable que reconozca los aspectos que no realiza adecuadamente y que debe mejorar. En segundo lugar, es importante que el alumnado domine diferentes estrategias de pensamiento y de planificación de la acción. Si antes se ha planteado la necesidad de clarificar las finalidades educativas, ahora se remarca la importancia de dedicar un tiempo a valorar, regular y orientar la acción a realizar. En tercer lugar, es necesario el reconocimiento y el consenso de las normas o aspectos que permitirán decidir si se ha adquirido determinado contenido de aprendizaje, si dicho contenido se sabe aplicar con los procedimientos o habilidades requeridos y si se interiorizan los valores y actitudes esperadas.

Todo ello favorece el desarrollo de las capacidades de autorregulación del propio aprendizaje y del aprendizaje para la vida, el autoconocimiento a través de la conciencia de las fortalezas y de los límites como individuo y como grupo, y la voluntad de empoderamiento personal y colectivo. A nuestro entender, el fomento del protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje se ajusta a las necesidades educativas para la conformación de éste como sujeto político.

Referencias bibliográficas

- Andreotti, V (2006). *Soft versus critical global citizenship education*, Policy & Practice: A Development Education Review, Vol. 3, Autumn, pp. 40-51.
- Apple, M. (1987). *Educación y poder*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control I*. Madrid: AKAL.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del SUR*. Con María Paula (Eds.) México: Siglo XXI Editores.
- Follet, M.P. (1924). *Creative Experience*. New York, Longman Green and Co.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, FCE.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*, New York, Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Morin, E. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida*, Barcelona, Graó (Colección Crítica y fundamentos).
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*, Barcelona, Graó.
- Skinner, A., Blum, N. y Bourn, D. (2013). "Development Education and Education in International Development Policy: Raising Quality through Critical Pedagogy and Global Skills". En *International Development Policy*, nº. 5.2 pp. 89-103.

ParticipACCIÓN juvenil. Construyendo Sujeto Político desde Grupos de voluntariado juveniles en el marco de centros educativos

María Lezáun Tola y Carolina Del Río Usábel (Fundación ALBOAN)

Resumen

ParticipAcción juvenil es un proceso de construcción de sujeto político con jóvenes de entre 14 y 18 años, que participan en grupos de voluntariado juveniles en centros educativos. Después de 8 años de acompañamiento de estos procesos, y a partir del análisis de nuestra propia práctica, compartimos nuestra reflexión sobre qué dimensiones tiene que tener ese sujeto político juvenil que queremos contribuir a construir, qué condiciones facilitan un desarrollo exitoso de estos procesos y qué papel puede jugar una ONG de Cooperación al desarrollo en este tipo de experiencias.

palabras clave

Voluntariado.

Introducción

En el año 2006, desde la Fundación ALBOAN, comenzamos a acompañar una experiencia pequeña en un centro educativo de Bilbao: un grupo de chicos y chicas de la ESO, dinamizados por una profesora, querían poner su granito de arena para dinamizar acciones de solidaridad en su escuela. Aquella experiencia de grupo de voluntariado juvenil en el marco de un centro escolar comenzó a dar sus primeros pasos por un caminito estrecho; 8 años después el camino que hemos recorrido se ha llenado de compañeros y compañeras; tiene varios carriles; mucha gente lo ha transitado, continua habiendo nuevas incorporaciones y las personas que empujaban el proceso, se han fortalecido para empujar nuevas iniciativas e implicarse en procesos de mayor alcance. Procesos que, desde la educación, quieren poner su granito de arena en la

construcción de un mundo más justo¹.

Este proceso que lleva el nombre de ParticipAcción se une a otras tantas experiencias de acompañamiento a la comunidad educativa en las que hemos participado desde ALBOAN, en el diseño, la implementación y la evaluación de propuestas educativas. Todo este recorrido nos ha posibilitado la elaboración de reflexión y discurso sobre qué es eso de construir sujeto político con jóvenes; un sujeto político que contribuya a generar una ciudadanía con espíritu y un espíritu de ciudadanía. Y cómo se puede hacer desde la escuela, con la participación de organizaciones sociales. Los aprendizajes de todo este proceso son los que aquí compartimos.

Desde este espacio queremos agradecer a tantas educadoras, educadores y jóvenes ilusionados, de aquí y de allá, vinculados a la Compañía de Jesús y a otras muchas realidades diversas, que han compartido una parte de

1 Si quieres conocer más sobre este tipo de experiencias, puedes encontrar información en <www.educacion.alboan.org/es/experiences>.

este camino, que han alimentado nuestra esperanza y nuestro fuego, porque al final, lo que queremos, es llenar ese Mar de Fueguitos:

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. El mundo es eso -reveló- Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende. (Eduardo Galeano).

Construir Sujeto Político con jóvenes

Una propuesta con 6 dimensiones

Construir Sujeto Político con jóvenes de entre 14 y 18 años significa ofrecerles un proceso de aprendizaje y empoderamiento personal y grupal para convertirse en ciudadanos y ciudadanas con al menos estas 6 dimensiones: competentes, conscientes, compasivas, comprometidas, creativas y convivientes².

Personas competentes: capaces de desarrollar sus capacidades intelectuales, físicas, emocionales, espirituales y artísticas, no solo como el ejercicio de un derecho, sino también como el ejercicio de una responsabilidad; de una manera integral, que trasciende limitaciones de género, culturales, etáreas o de otro tipo.

Personas conscientes: que adquieren y manejan información suficiente sobre la realidad global que les toca vivir; que tienen criterios para analizarla y son capaces de generar criterios propios; personas humildes, conocedoras de sus limitaciones, pero también de sus posibilidades.

Personas compasivas: capaces de empatizar con cualquier ser humano y de sentir el dolor de otras personas; capaces de sentirse hermanas de cualquier hombre o mujer, cuyo destino no es ajeno al suyo.

Personas comprometidas: con habilidades y voluntad para participar políticamente, ya que se saben responsables del presente y el futuro de su sociedad, y deciden implicarse en la construcción de un mundo más justo para todas las personas.

Personas creativas: capaces de generar novedad y sin miedo a hacerlo; que saben y utilizan nuevas herramientas y son capaces de generar nuevos escenarios, nuevas posibilidades, nuevas relaciones.

Personas convivientes: capaces de convivir en armonía y respeto con todas las personas; que valoran y gestionan de forma positiva la diversidad cultural; que son conscientes de las desigualdades de género y desarrollan estrategias para convivir de una manera más igualitaria.

Estos procesos de aprendizaje se pueden alimentar de manera complementaria desde diversas plataformas educativas (la escuela, la familia, los grupos de tiempo libre, organizaciones sociales u otros espacios), si hay una apuesta consciente para hacerlo, porque si no, el entorno socio-cultural dominante se encargará de anestesiar y reducir las posibilidades de los y las jóvenes de desarrollar su derecho y su deber a ejercer esa ciudadanía de la que hablamos.

² Partimos de una formulación tradicional de la Pedagogía Ignaciana (personas competentes, conscientes, compasivas y comprometidas) sobre la que hacemos una reflexión particular y añadimos 2 dimensiones más (creatividad y convivencia).

La escuela como un espacio posible y necesario para la construcción de sujeto político: la escuela transformadora

Sabemos que para la construcción de sujetos políticos, podemos contar con diferentes espacios y entornos, pero la experiencia del trabajo con grupos de voluntariado de jóvenes vinculados a centros educativos, nos ha permitido recorrer un camino junto con profesores y profesoras que acompañan esos grupos, priorizando la escuela como uno de los espacios fundamentales e imprescindibles para este fin.

Desde ALBOAN creemos en una escuela que es transformadora y rompe con los límites impuestos, límites en el ámbito educativo y límites en el ámbito espacial. Y es al romper esos límites cuando posibilitamos la construcción de sujetos políticos que se implican en la transformación de su entorno, local y global.

Partehartzeak esanahi asko izan ditzake baina eskola honetan, gehien bat, ikuspegi gehiago irekitzearekin erlazionatzen dut, errealitate desberdinak ikusteak parte hartze nahi hori sustatzen digulako. (David Etxeberria. San Inazio Ikastetxea, Donostia).

A través de los procesos de formación y acompañamiento a grupos de voluntariado vamos transformando las propias escuelas en las que se enmarcan los proyectos. Las experiencias diluyen los límites entre el ámbito formal y el no formal en los centros escolares y esto es posible gracias a que hay horarios que se rompen o flexibilizan, a que el profesorado es capaz de asumir otro tipo de roles en su tarea y a que el alumnado lleva al ámbito formal todo aquello que ha trabajado en el grupo de voluntariado. Y al final, este proceso de transformación que poco a poco va viviendo la escuela consigue que se refuercen y profundicen los logros educativos esperados de la escuela. Se van generando también procesos de intercambio entre la escuela y su comunidad que logran ofrecer al alumnado una educación más integral, haciendo que sea parte activa en la construcción de un entorno más justo. Por una parte, el centro educativo se transforma al ir abriéndose poco a poco a su comunidad y, en última instancia, al mundo global. Se alimenta de las acciones de su entorno, de las asociaciones, de los centros de atención a personas mayores, de otros centros educativos, de las personas que viven, sienten y sueñan en sus calles.

Formar parte del cambio es para mí estar al pie de cañón para todo y participar en todas las propuestas que puedo, que ayuden o apoyen en situaciones de exclusión. (Itziar Ahedo. Jesuitak Ikastetxea, Bilbao).

Por otra parte y desde el momento en que la escuela comienza a desarrollar procesos para la construcción de sujeto político, la escuela se convierte en un agente imprescindible en este proceso. El centro educativo tiene la posibilidad y la capacidad para lograr la participación de los y las jóvenes en proyectos de desarrollo de su barrio, favoreciendo y canalizando su implicación en él.

Así mismo, la escuela tiene también la capacidad de motivar al profesorado para implicarse en procesos de acompañamiento y formación al alumnado que superan, por un lado, su tarea meramente magistral y le sitúan en el rol de educador o educadora; y por otro lado, pueden superar también sus responsabilidades profesionales, demandándole una implicación voluntaria por su parte.

Condiciones para posibilitar procesos de construcción de Sujeto Político desde grupos de voluntariado juveniles en el marco de centros educativos

La construcción de sujeto político desde grupos de voluntariado juveniles supone la elaboración y el desarrollo de un proceso formativo y de acompañamiento estructurado, así como la implicación de diferentes agentes: profesorado acompañante del grupo, la escuela como espacio facilitador de la experiencia, organizaciones so-

ciales donde desarrollar las experiencias de voluntariado y las organizaciones implicadas en la formación y el acercamiento de la realidad del sur.

Es fundamental que el alumnado tenga también opciones de participación dentro de las decisiones que se han de tomar en el grupo, de manera que pueda adoptar un rol protagónico desde el comienzo del proceso.

"Yo intento cambiar la realidad no conformándome con lo que me toca o nos toca, y no buscando únicamente mis propios intereses, sino pensando también en lo más adecuado para todos. Intento librarme de los prejuicios que, como la mayoría, también tengo, para ser más objetiva e intentar ver el cambio." (Andrea Landaluce. Jesuitak Ikastetxea, Bilbao).

Tras los años de experiencia acompañando procesos de construcción de sujeto político, consideramos que para que sean experiencias de éxito, es necesario que se den una serie de condiciones: en lo relativo al proceso, en lo relativo a los marcos en los que se da y en lo relativo al perfil del profesorado acompañante.

Condiciones relativas al proceso: contenidos, participantes, proceso

- Creación de un ambiente grupal que permita al alumnado encontrarse de manera cómoda, con confianza para manifestar su opinión, facilitando la generación de sentido de pertenencia al mismo. Es importante que el clima favorezca el intercambio y el diálogo, que permita al alumnado escucharse y que se manejen positivamente las situaciones de conflicto que puedan darse dentro del grupo.
- Es necesario atender las necesidades individuales de cada alumno o alumna que forma parte del grupo, desarrollando estrategias para que todas las personas puedan participar de forma equitativa y tengan una vivencia positiva de la experiencia: las personas con una mayor necesidad de atención, las personas más y menos participativas, las personas con mayores ideas, las personas con menor creatividad, las personas más sensibles, las personas de referencia o líderes, etc.
- Es necesario que el proceso cuente con cierta estructura: horarios definidos y momentos de participación fijados previamente y en consenso, si es posible; y un proceso formativo que abarque diferentes temas y que combine de forma equilibrada de formación y la práctica, a través de la participación en experiencias de voluntariado o campañas.
- La difusión y comunicación de las actividades y acciones que el grupo lleva a cabo es fundamental, de tal manera que se refuerce su participación en procesos similares y vean que su labor es importante y necesaria.
- Es muy importante también, dar al alumnado la posibilidad de tomar decisiones durante el proceso, lo que nos permite además ir evaluando las capacidades adquiridas, promover su iniciativa, empoderar al alumno y alumna y darle, de manera progresiva, un número mayor de responsabilidades. Condiciones relativas al marco en el que se desarrolla el proceso: la escuela, la familia, el entorno.
- Es aconsejable que la comunidad educativa al completo conozca el proyecto y pueda apoyarlo, para ello es necesario que esté bien sistematizado y definido. Es fundamental, que dentro de la comunidad educativa, el equipo directivo crea en el proyecto y lo apoye para que sea exitoso. Es importante, así mismo, que el centro reconozca la labor del grupo y del profesorado que lo acompaña. La vinculación del proyecto del grupo con otras líneas clave del trabajo del centro educativo, pueden favorecer que el proceso sea más reconocido. Todas estas condiciones pueden pasar por diferentes grados de intensidad, siendo más débiles las implicaciones al principio y fortaleciéndose durante el proceso, contribuyendo de esta manera a que la experiencia se mantenga en el tiempo.

- La familia juega un papel importante en la construcción de sujeto político, y su apoyo favorece la participación de los jóvenes en iniciativas de este tipo. Podemos favorecer este proceso diseñando actividades en las que los padres y las madres también puedan participar e informando de las acciones que se van a desarrollar y de los tiempos que sus hijos e hijas deberán dedicar al proyecto del grupo.
- La escuela debe ser flexible para adaptar horarios y espacios a las actividades del grupo y también para abrirse al entorno, al barrio en el que se ubica, permitiendo al grupo articular de la comunidad y a la comunidad que se acerque a la escuela.

Condiciones relativas al profesorado que acompaña al grupo

- La motivación del docente que acompaña al grupo es fundamental para lograr la implicación del alumnado en el proyecto, y conseguir que se identifique con el grupo. Visibilizar, reconocer y reforzar la labor y el esfuerzo de la persona que acompaña al grupo, trascendiendo sus responsabilidades estrictamente profesionales, puede ayudar a lograr que su motivación y satisfacción sea mayor y que mantenga la ilusión en el proyecto.
- El trabajo en red con diferentes organizaciones, centros y profesorado permitirá elaborar un programa más completo, con una mejor formación para el alumnado. Así mismo, visibiliza la importancia de trabajar en red en los procesos participativos. Aquí es donde encontramos la posibilidad y la necesidad de vincular la realidad cercana que el alumnado está viviendo (Norte) con la realidad de otros países (Sur), analizando sus causas, consecuencias y visibilizando la importancia de nuestra acción para lograr el cambio.
- La formación del profesorado en temas de ciudadanía, desigualdad global, participación social, etc. es también una condición para que el proceso sea exitoso.



- En cuanto a las condiciones de los procesos de construcción de sujeto político, nuestra experiencia en el acompañamiento a grupos de voluntariado, nos dice que es muy importante ofrecer al alumnado participante opciones y caminos que pueden seguir una vez terminada la experiencia en el centro escolar.

Es fundamental cuidar el final de la etapa y el paso a otros espacios en los y las jóvenes, que han ido adquiriendo capacidades sujetos políticos, puedan seguir desarrollando estas habilidades y explorando nuevas formas de ejercer su ciudadanía.

Para ello será necesario informarles de lugares en los que podrán vincularse con otros procesos de cambio y transformación. Es importante también, desde el papel de la ONG que acompaña a estos grupos, poder ofrecer algún canal o espacio intermedio para dar seguimiento a estos procesos.



- Por último, debemos tener presente que este tipo de procesos llevan tiempo, que muchas veces avanzan despacio, que los pasos que se dan son muy cortos, pero eso es lo que nos permite conseguir que el trabajo, la formación, las acciones de voluntariado, vayan calando en el alumnado, desarrollando habilidades, capacidades y actitudes y, en definitiva, encendiendo nuevos fuegos.

Papel de una ONGD en la construcción de Sujeto Político desde Grupos de Voluntariado Juvenil en el marco de centros educativos

El papel que una ONGD de desarrollo puede jugar en procesos educativos emancipadores con jóvenes en el marco de centros escolares es el de aliada del centro educativo. Esta alianza se puede concretar en el desempeño de estas tareas que fortalecerán el propio proceso con los y las jóvenes, así como a ambas instituciones:

- a) Acompañamiento del proceso: por propuesta o por respuesta. La ONGD puede ser quien se acerque al centro educativo y plantee la propuesta; o puede responder a la demanda que un centro educativo le plantee. En nuestra experiencia hemos vivido los dos casos. En cualquiera de los dos la ONGD se convierte en un acompañante más o menos cercano de la experiencia. En nuestra opinión, en ninguno de los casos se debe convertir en responsable principal del proceso, ya que es el centro educativo quien tiene la responsabilidad de desempeñar dicho papel, sin embargo, cada experiencia marcará el nivel de acompañamiento más o menos intensivo que se demande a la ONGD. Nuestra aspiración es que cada centro educativo vaya ganando en autonomía en la dinamización de los grupos de voluntariado juveniles.
- b) Aportación de una visión desde la Ciudadanía Global al proceso. La ONGD podrá proponer contenidos y herramientas, tanto al profesorado como al alumnado, en los que estén interrelacionadas temáticas como la desigualdad global, las desigualdades entre hombres y mujeres, el deterioro del medio ambiente, los desplazamientos forzados de personas o el voluntariado y la participación socio-política. La ONGD está en condiciones de ayudar a trascender la inercia que nos empuja a mirar solo nuestros problemas más cercanos, sin darnos cuenta de que los problemas de todas las personas tienen raíces comunes, y que todas las causas justas pueden y deben ser compartidas por los ciudadanos y ciudadanas del futuro.

Un ejemplo de esto puede ser la participación en campañas de incidencia global, como es el caso de la Campaña Mundial por la Educación, que moviliza a la comunidad educativa de más de 100 países en la reclamación de una educación básica, gratuita y de calidad para todas las personas.

- c) Conexión con otras organizaciones sociales normalmente ajenas al mundo escolar. Para una ONGD será fácil identificar otras personas, organizaciones o movimientos sociales que en un momento dado puedan participar en el proceso con los jóvenes, bien dando una formación sobre un tema específico, bien presentando una campaña en la que los y las jóvenes puedan participar. En este sentido la vinculación con organizaciones sociales del Sur con las que trabajamos habitualmente es un aporte concreto que podemos hacer a estos procesos.

En nuestra experiencia concreta ha sido clave la conexión con nuestra organización aliada Fe y Alegría de Colombia. En concreto con su programa de Desarrollo Comunitario, que trabaja también en la dinamización de grupos juveniles para su participación social.

- d) Conexión con otras experiencias similares de las que poder aprender, con las que poder fortalecerse: generación de red. En nuestra experiencia concreta este aporte creemos que ha sido fundamental. El ritmo de las escuelas a veces dificulta la comunicación entre ellas y el conocimiento de experiencias similares que se están desarrollando en cada centro. Las ONGD que desarrollamos trabajo en Educación para el Desarrollo tenemos contacto con una diversidad de centros educativos importante, y estamos en posición de poder identificar y poner en relación alumnado, profesorado, centros, experiencias con capacidad de diálogo y de fortalecimiento mutuo. De hecho, la generación de redes de profesorado vinculado con la educación para el desarrollo (y también con otras temáticas) viene siendo una práctica habitual de las ONGD en los últimos años. La dinamización y generación de redes de jóvenes también es un aporte propio que podemos hacer.

- e) Reorientar y trascender el currículum. El profesorado, y más el de secundaria y bachillerato, tiene una orientación clara a la transmisión de contenidos. Una ONGD puede jugar un doble papel en este sentido: por un lado puede hacer propuestas concretas para impartir los contenidos del currículum con nuevos enfoques, que incorporen elementos de justicia y solidaridad; por otro lado, puede hacer de acicate para empujar al profesorado a trascender dichos contenidos y que se permita el derecho y el deber de jugar más un papel más educativo y menos magistral que los jóvenes de la ESO y el Bachillerato tanto necesitan.

Si quieres profundizar en este tema o tienes interés en recibir información del trabajo que realizamos, no dudes en contactarnos, a través de nuestra página web de educación: <<http://www.educacion.alboan.org/>>.

O poniéndote en contacto con cualquiera de nuestras sedes.

Vinculación con la Línea Temática 1

El proceso de Participación juvenil y la reflexión que hemos hecho sobre él propone:

- Un sujeto político con unas características concretas.
- Un proceso de construcción de sujeto político: los grupos de voluntariado.
- Un público específico con el que trabajar: los y las jóvenes de 14 a 18 años.
- Dentro de un ámbito concreto de socialización: el centro educativo.
- Acompañado por un agente externo: una ONG de Cooperación al Desarrollo.

Desde la reflexión sobre nuestra experiencia pretendemos contribuir a identificar y caracterizar ese camino de construcción de sujeto político y responder a algunas de las preguntas planteadas por la Línea Temática.

Construyendo sujetas políticas activas en los Altos de Chiapas

Ambrociana Pablo Álvarez, Cecilia López Pérez, Elizabet García Hernández, Silvia Hernández Jiménez, Mercedes Pérez Pérez, Sandra Fernández. (K'inál Antsetik, grupo de mujeres indígenas de diferentes culturas, Chiapas, México)

Resumen

En la década de los 80, nuestras abuelas y madres analfabetas y monolingües, comenzaron a recorrer caminos con la ilusión de encontrarse con otras mujeres indígenas y pedir el reconocimiento de sus derechos. Fueron las primeras mujeres que empezaron a tocar las puertas de diferentes instituciones del gobierno. Muchas veces no fueron escuchadas, no sólo fueron discriminadas a nivel institucional sino también a nivel personal, siendo violentadas en sus vidas cotidianas por querer un desarrollo político y personal activo.

Lo que comenzó siendo una lucha diaria para reconocer sus derechos a tener autonomía personal y política, acabó convirtiéndose en una organización civil donde formar, capacitar y sensibilizar a otras mujeres indígenas, para que agarraran confianza, liderazgo y educación.

Para preservar su autonomía económica y poder ofrecer a las compañeras una educación alternativa, crearon una cooperativa textil, Jolom Mayaetik (Tejedoras Mayas).

Queríamos compartir cómo, después de casi 30 años, hemos logrado una autonomía y un empoderamiento grupal y personal a través de capacitaciones alternativas en el Centro de Formación y Capacitación para Mujeres Indígenas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.

palabras clave

Mujeres, indígenas, diversidad cultural, derechos humanos, libertad de elección, educación libre feminista y alternativa, red de monitoras defensoras de los derechos humanos, trabajo en colectividad, reflexión y empoderamiento colectivo.

Introducción

¿Quiénes somos?

Somos un grupo de mujeres indígenas de diferentes etnias, que formamos parte de la asociación civil K'inál Antsetik, Tierra de Mujeres en lengua Tseltal. K'inál es una organización sin fines de lucro, que trabaja desde 1992 en favor del empoderamiento de la mujer indígena en tres diferentes regiones del estado de Chiapas: Altos, Norte y Selva, ocupándose de diferentes áreas tales como, el desarrollo productivo, la salud, la generación de liderazgos, la educación y los derechos humanos.

Desde sus orígenes K'inál comparte la filosofía feminista de transformar el rol de la mujer indígena, fomentando su participación en todos los órdenes de la vida comunitaria de manera que ocupe un papel protagónico en el desarrollo de ésta.

Los primeros pasos de K'inal Antsetik

En la década de los 80, nuestras abuelas y madres analfabetas y monolingües, mujeres que sabían tejer, que querían vender, que querían tener sus propios espacios, sus propios ingresos, sus propias ideas y decisiones; deciden echarse a andar por los caminos que separan nuestras comunidades.

Comienzan a recorrer distancia paso a paso con la ilusión de encontrarse con otras mujeres indígenas. Fueron las primeras mujeres que empezaron a tocar las puertas de diferentes instituciones del gobierno chiapaneco, con la intención de conseguir los permisos oportunos que cualquier grupo debe obtener para formalizar una cooperativa.

Sin embargo, se encontraron con que la mayoría de las veces no sólo no fueron escuchadas, sino más bien triplemente discriminadas por ser mujeres, indígenas y monolingües. Este rechazo se dio no solamente a nivel laboral, sino también a nivel personal, siendo violentadas por querer un desarrollo político y personal activo, tanto desde las instituciones oficiales estatales y gubernamentales, como desde las propias comunidades.

El contexto con el que se enfrentaron, y que persiste a día de hoy, es el de una población que vive en comunidades que se encuentran alejadas entre sí, con las comunicaciones por tierra lentas y poco frecuentes. Con unos usos y costumbres machistas y patriarcales, donde la libertad de elección de las mujeres es muy limitada (dónde por ejemplo persiste la práctica de los casamientos forzados desde muy tempranas edades, sin que muchas de ellas tuvieran la posibilidad de ir a la escuela)

Manteniendo su decisión firme, ante un Estado que creaba, permitía y legitimaba violencia estructural y simbólica contra las mujeres, y que ponía una y otra vez mil trabas para poder visibilizar su arte y abrir una tienda, deciden organizarse y crear una cooperativa textil presentando sus ideas y propuestas con más mujeres de las comunidades de los Altos de Chiapas.

Unirse con otras no sólo les permitiría vender sus productos artesanales y obtener ingresos propios, si no tener un espacio común donde poder reunirse, platicar, reflexionar sobre temas comunes, sobre preocupaciones conjuntas, sobre problemas colectivos, donde ser mujeres autónomas.

El proyecto común colectivo

Reflexionando como grupo: *o todas o ninguna*

Desde la consciencia de que desde lo individual no se lograría una independencia real de las mujeres, unen esfuerzos para conseguir en colectividad los permisos necesarios para poner en marcha la cooperativa textil Jolom Mayaetik. No sólo buscan apoyo dentro de Chiapas, también lo hacen con colectivos de mujeres que trabajan en cooperativa desde otras partes de México, de EEUU y de Europa.

Esto les abriría paso no sólo a conseguir una autonomía económica y un empoderamiento grupal, sino que también al debate interno y a la convicción de que necesitaban formarse y formar a otras mujeres para solucionar en equipo problemas que se repiten una y otra vez. Todas, una por una y en colectivo, debían formarse para poder conseguir que cada una de las compañeras pudiera ser una mujer libre, con capacidad crítica de elección.

En la plática colectiva que comienza a darse en esta cooperativa, se identificó que los problemas individuales que se daban simultáneamente en varias casas y comunidades no lo eran (problemas individuales), sino problemas sociales, conjuntos, estructurales. Aquí es cuando se toma consciencia de que el problema es social, la opresión colectiva. Para resistir a ella, traspasarla y prevenirse de ella, el trabajo debe ser conjunto, derechos y libertades para todas o ninguna.

Esto les lleva a una reflexión conjunta: para conseguir una transformación en los actos cotidianos de las mujeres indígenas chiapanecas que integraban la cooperativa, y para las que pudieran integrarlas en un futuro, necesitaban des-aprender, liberarse y crear en colectividad otras formas de hacer con las que se sintieran a gusto, libres, plenas. Conseguir que en las comunidades hubiera mujeres lideresas que las representaran, que lucharan por unos derechos humanos dignos para todas y cada una de ellas, de las que estaban y de las que no. Pero para ello había que visibilizar qué situaciones cotidianas se estaban viviendo, abrir los ojos a la disconformidad, a la no aceptación de una vida sin opción a elegir.

No sólo deberían formarse en temas de comercialización, distribución y venta, sino a empoderarse como mujeres capaces de ser dueñas de su propia vida, de su propio cuerpo, de sus propias decisiones.

Para conseguir esto, consideraron que la educación era una herramienta fundamental. La lucha y la incidencia colectiva podían y debían también hacerse desde las palabras, desde lo nombrado. Con más mujeres acompañadas y convencidas de sus derechos y sus capacidades, lograrían llegar juntas a mejores posiciones en colectivo para una vida libre de todo tipo de violencia. Desde una forma distinta para nombrar las situaciones y la vida podrían transformar la forma de mirar, la de hacer, la de actuar. La forma de indignarse y de reaccionar partía de ahí, de una base común donde marcar la línea de lo que no se consideraba justo ni equitativo.

Sin embargo la educación que consideraron tenían que recibir no casaba en ningún caso con la impuesta por los organismos públicos y estatales. No se sentían representadas en los textos y las formaciones establecidas por el Estado de Chiapas.

Por ello, consideraron que debían trabajar para crear un espacio común donde capacitarse, socializar, sensibilizar y sensibilizarse, juntas y con otras mujeres indígenas en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México. Nuevamente, con la ayuda y el apoyo de mujeres de otros lugares, consiguieron poner en pie el Centro de Formación y Capacitación para Mujeres Indígenas en San Cristóbal de las Casas.

Nuestras realidades, las nuevas generaciones

Pasaron varios años donde, a través de proyectos de ayuda internacional se logró la construcción del Centro de Formación y Capacitación para Mujeres K'inal Antsetik A.C., donde actualmente residimos y nos capacitamos jóvenes de diferentes regiones del estado de Chiapas.

Tras vivir situaciones de conflicto y violencia en nuestras comunidades y querer disfrutar de una formación distinta de la que el sistema estatal nos ofrecía, escuchamos sobre este centro de capacitación. Cada una de nosotras, de forma individual y por procesos distintos, decidió venir a San Cristóbal y formar parte del proyecto.

Las situaciones de violencia familiar, en comunidades, las agresiones y las situaciones conflictivas y agresoras que vivimos nos dieron fuerza para buscar un lugar distinto. Estas situaciones nos llevaron a indignarnos y reaccionar, buscando un lugar distinto, donde tener la oportunidad de alzar la voz, debatir y decidir sobre nuestra educación, nuestros caminos, nuestras propias elecciones.

Las jóvenes que llegamos desde 2006 - 2007 conocimos este centro por otras compañeras, familiares o madres que habían recibido formación de K'inal Antsetik. Rompimos el miedo que se esconde en nuestro imaginario para dejar las comunidades y venir a la ciudad. Aquí descubrimos que nuestra situación no era única, que más mujeres y compañeras estaban a disgusto con el sistema educativo que nos regía, con las costumbres sociales opresivas y agresivas de nuestras comunidades, de nuestro entorno. Con un sistema patriarcal y neoliberal que no nos daba la opción de elegir libremente nuestra vida.

(Re)pensándonos y dando pasos

Actualmente vivimos y recibimos formación y capacitación en este centro, la cual compartimos con otras mujeres indígenas de nuestras comunidades y municipios del Estado de Chiapas.

Hemos conseguido perder el miedo a reaccionar, a volver a hacer de una forma distinta. Muchas de nosotras hemos aprendido por situaciones vividas en primera persona, otras por el dolor de ver situaciones opresoras en la piel de las compañeras. En cada caso de injusticia social que percibimos nos damos la oportunidad de reaccionar de la forma más justa y digna que podamos, también entre cada una de las personas del grupo.

Nosotras, mujeres jóvenes, generación tras generación, con admiración y respeto estamos rescatando la sabiduría e historias de nuestras madres y abuelas, que abrieron sendas para la defensa de nuestros derechos. Estamos formando nuestras propias historias y caminos a través de la lucha, la movilización y la educación alternativa a aquella en la que el sistema patriarcal nos sumergía, haciéndolo como nuestras antecesoras mujeres nos enseñaron, a través de la creación en colectividad, con motivación y alegría, de forma crítica y constructiva.

La creación de la Red de Monitoras defensoras de los Derechos de las Mujeres

Como mujeres políticas activas, apostamos por seguir luchando por los derechos de las mujeres, apoyando solidariamente la lucha de diferentes organizaciones de mujeres y luchadoras sociales, visibilizando y aceptando la diversidad en todos sus términos.

En el año 2012 decidimos crear la Red de Monitoras por los Derechos de las Mujeres, donde nos capacitamos 23 compañeras de diferentes culturas e idiomas distintos, todas mujeres indígenas y chiapanecas.

A través de debates y momentos de reflexión compartida, trabajamos temáticas como el derecho de las mujeres, tipos y modalidades de violencia, diversidad sexual en las comunidades, liderazgos, feminismo, feminicidios, derechos humanos, autoestima, al mismo tiempo que nos formamos en el mejor conocimiento de cada una de nuestras lenguas. Consideramos que el aprendizaje y dominio de nuestro propio idioma también es una forma de resistencia, de lucha, de forma de vida. Cada idioma visibiliza un entendimiento del mundo y queremos seguir construyendo nuestra forma de verlo y vivirlo con nuestras lenguas.

Tras doce meses de formación y debate, decidimos dar otro paso en colectivo. Reflexionar con otras redes qué situaciones de violencia hacia las mujeres se estaban reproduciendo y replicando una y otra vez en nuestro país. Considerábamos interesante abrir más redes y caminos en otros estados de la República.

Para ello organizamos el I Foro Nacional Intercultural de Mujeres Indígenas, Campesinas y Afromexicanas, donde reflexionaron sobre las situaciones de violencia que se dan hacia las mujeres.

El I Foro Nacional de reflexión conjunta de las mujeres indígenas, campesinas y afromexicanas. Nos damos visión y voces

Tras varios meses de organización damos pie al I Foro Nacional Intercultural de Mujeres Indígenas, Campesinas y Afromexicanas en enero de 2014, donde con mujeres de distintos Estados de México, nos juntamos durante 3 días para reflexionar los tipos de violencia y modalidades que vivimos las mujeres a nivel estatal y nacional.

Nuestro objetivo fue crear alianzas con otras organizaciones de diferentes Estados de la República Mexicana, donde compartir las herramientas, sentirnos apoyadas, intercambiar información, apoyo mutuo, movilizaciones y recursos.

Coincidimos en que en colectividad podíamos visibilizar mejor y de forma más rápida situaciones donde no sólo se denuncie la agresión física, verbal o estructural a las mujeres, sino también a las defensoras de derechos

humanos, a las lideresas que, de forma activa y pública, denunciaban y criticaban situaciones opresoras. A través de esta red que estamos formando no sólo creamos una voz de alarma en colectivo, si no que damos pie a una formación y un aprendizaje común y conjunto, donde la información, el conocimiento y la denuncia sean colectivas, sean más fuertes y resistentes.

Así, de esta forma, luchando políticamente y activamente juntas, buscamos vivir una vida libre de violencia en México, en Chiapas, en nuestras comunidades.

Nuestros aprendizajes y nuestras propuestas

A través de los pasos y los procesos realizados, consideramos práctico, útil e interesante el trabajo colectivo no sólo dentro de la asociación, la red y la cooperativa, sino con otras compañeras y movimientos sociales. El acontecer que se da en nuestra realidad, en nuestro contexto, puede no ser el mismo que en otros lugares, pero la opresión, el machismo y el patriarcado son la base de muchos conflictos sociales en la República de México y en el mundo.

Conseguir que las veintiuna mujeres que trabajamos, nos formamos y convivimos actualmente en el Centro de Formación y Capacitación para Mujeres *K'inal Antsetik* tengamos acceso a una educación feminista donde cada una sea libre de elegir sus pasos, su condición y su posición en el mundo, se ha hecho posible por un trabajo colectivo, desde la consciencia de que nadie puede ser si no dejan que las demás sean.

En muchas ocasiones, los puntos de partida de cada una de nosotras no eran los mismos, por ello hemos necesitado tiempo y energía para conseguir un proceso común, donde todas nos sintiéramos a gusto. Esto ha implicado en ocasiones que varias mujeres siguieran su formación en otros lugares, ampliando sus estudios universitarios en ciudades de otros Estados. Algunas han seguido apoyando el colectivo desde la distancia, otras se han unido a otros grupos allá donde vivieran.

No creemos que esta otra forma de educarnos y formarnos sea la única, ni consideramos que todas las mujeres que han pasado por el centro de formación y capacitación tengan la misma mirada hacia el mundo. No obstante, sí consideramos que a través de los libros de grandes escritoras y escritores en el mundo, de los talleres, de las conversaciones, de viajar a otros lugares y conocer las luchas y realidades de otras compañeras y compañeros se ha logrado que seamos más libres, con capacidad de elegir y decidir por nosotras mismas nuestro camino.

Como Paolo Freire comenta en el libro *Pedagogía de un oprimido*, "Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres y las mujeres nos liberamos en comunión."

Propuestas prácticas en nuestros territorios

Conseguir una vida libre de violencia en nuestros territorios pasa no sólo por tener y hacer que se cumplan unas leyes que nos cuiden y protejan, sino por tener un sistema educativo feminista en todos los niveles de estudio.

Para ello, incidimos, junto con otras compañeras en la incorporación feminista en las políticas del Estado, especialmente las relacionadas con la educación tanto primaria como secundaria y universitaria. Para conseguir esto, proponemos:

1. Redefinir, revisar y actualizar los contenidos educativos hacia un modelo donde se visibilicen las diversidades culturales, lingüísticas, sexuales y religiosas que conviven en nuestras comunidades.
2. Asegurar la asistencia a clase de niñas y niños, otorgando una educación gratuita y posible para todas.
3. Vigilar los casos de casamientos forzados, en especial a las menores, pueblos originarios.

4. Fomentar la educación y la sensibilización para evitar embarazos no deseados.
5. Apoyar y visibilizar la riqueza lingüística de Chiapas y de México en general, fomentando el uso de las diversas lenguas en las escuelas y universidades.
6. Prohibir y cerrar cantinas e instalaciones de riesgo cerca de colegios y parques, considerando este hecho violencia estructural.
7. Fomentar la libre participación y expresión de las y los jóvenes en movimientos sociales.

Vinculación con la Línea Temática 1

Nosotras, mujeres, jóvenes y no tan jóvenes, decidimos indignarnos, actuar y re-hacer nuestras prácticas cotidianas como paso colectivo para asegurar una educación posible a las compañeras originarias de los pueblos indios. Muchas ya pasaron por este proceso, otras estamos en él y otras muchas llegarán al mismo.

A través de la sensibilización diaria en el Centro de Formación y Capacitación para Mujeres Indígenas que crearon nuestras antecesoras, nos hemos convertido en sujetas políticas activas en nuestro entorno, en nuestro día a día, en nuestras comunidades.

Gracias a nuestras antepasadas hemos aprendido a llevar el paso colectivo de mujeres, a luchar en cooperación y visibilizar la lucha de las mujeres indígenas y campesinas.

Agradecimientos

A todas las mujeres que creyeron que juntas podríamos conseguir una vida más digna. A las que pasaron por K'in al Antsetik, por Jolom Mayaetik y a las compañeras del colectivo Rosa Luxemburgo.

A todas aquellas personas que nos han dado su apoyo y la posibilidad de compartir el trabajo que estamos haciendo, a asociaciones y movimientos sociales cercanos que nos apoyan y acompañan en este proceso, y a las entidades financiadoras que creen en nosotras.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama, Barcelona.
- Carrasco, C. (2001). "La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de mujeres?". *Mientras Tanto*. Nº 82, otoño-invierno 2001, Icaria Editorial, Barcelona.
- Chomsky, N. (2002). *El bien común*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires.
- De Villota, P. (1999). *Globalización y Género*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Freire, P. (2011). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México D.F.
- García, A. (2009). *Género y desarrollo humano: una relación imprescindible*. Campaña Muevete por la Justicia. Departamento de Educación para el desarrollo de Interred, Ayuda en Acción y Entreculturas.
- Lorenzo Vila, A.R. y Martínez López, M. (2001). *Asambleas y reuniones. Metodologías de autoorganización*. Proyecto editorial Traficantes de sueños, Madrid.
- Paredes, J. (2013). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Cooperativa el Rebozo, México D.F.

Construyendo alianzas con sujetos diversos. Hacia una cooperación feminista *desde abajo*

.....

Amaia del Río Martínez, Sandra Dema Moreno e Itziar Gandarias Goikoetxea

Resumen

En el actual contexto de crisis global, generada por el actual modelo capitalista, neoliberal y heteropatriarcal, la construcción de alianzas y redes entre diferentes agentes sociales en torno a una agenda común está convirtiéndose en una alternativa imprescindible para el cambio social. Esta crisis que irrumpe en todos los ámbitos de nuestra sociedad, incluido el de la cooperación al desarrollo, es también una oportunidad para desarrollar una cooperación transformadora y feminista que atienda y reconozca a sujetos hasta ahora poco reconocidos como interlocutores como son el movimiento feminista, las mujeres migradas, las mujeres indígenas, la universidad o los medios de comunicación, entre otros.

A partir de una investigación realizada en el Estado español con personas clave en los ámbitos de la cooperación, el feminismo y las migraciones, en la presente comunicación recogemos sus principales propuestas para la construcción desde abajo de una cooperación alternativa que pase de considerarles objetos de intervención a sujetos con voz propia con los cuales generar alianzas. Esto conlleva, en primer lugar, una ruptura con las lógicas tradicionales de redes unidireccionales Norte-Sur para comenzar a incidir en la construcción de alianzas también en el Norte. Y en segundo lugar, abordar y no evitar las diferencias entre los sujetos para desde abajo y desde sus experiencias cotidianas generar alianzas con el horizonte puesto en una cooperación feminista que avance hacia la transformación social.

palabras clave

Sujeto(s) político(s), alianzas plurales, cooperación feminista, movimiento feminista, mujeres migrantes, mujeres indígenas, universidad crítica, objetivos compartidos, diversidad, prácticas transformadoras.

.....

En esta comunicación presentamos los resultados obtenidos en una investigación realizada con personas clave en los ámbitos de la cooperación para el desarrollo, el feminismo y las migraciones en el Estado español, a las que solicitamos reflexionar sobre las posibilidades de articular alianzas que favorezcan la construcción de una cooperación feminista.

Para la realización de esta investigación diseñamos una metodología de carácter cualitativo, consistente en el desarrollo de cuatro grupos formados por las personas clave mencionadas. La técnica utilizada para la producción de información no ha consistido estrictamente en grupos de discusión, puesto que las personas participantes en los mismos fueron elegidas por su especial conocimiento acerca de las cuestiones objeto de investigación. No obstante, el tamaño ha sido similar al de los grupos de discusión, entre 6 y 8 mujeres, para favorecer la interacción entre sus integrantes, equilibrando también en lo posible la necesaria homogeneidad y heterogeneidad entre ellas (Murillo y Mena, 2006). Así, hemos tratado de garantizar que estuviera presente la diversidad de voces existentes en el campo de la cooperación para el desarrollo, el feminismo y las migraciones, seleccionando a personas con larga trayectoria en estas áreas y otras con menor experiencia, así como

a representantes de organizaciones de tamaño grande y generalmente más profesionalizadas, junto a otras de organizaciones más pequeñas y de carácter más militante.

Los tres primeros grupos desarrollados en el año 2011 estuvieron formados por 14 mujeres pertenecientes a ONGD, 6 al movimiento feminista y 1 a una asociación de mujeres inmigrantes. El cuarto grupo, realizado en 2013, estuvo compuesto por 4 mujeres de asociaciones feministas y 3 de organizaciones de mujeres migrantes, todas ellas comprometidas con los derechos de las mujeres y su empoderamiento.

En los tres primeros grupos la discusión giró en torno a dos grandes ejes. Por un lado, reflexionaron acerca del modelo de cooperación para el desarrollo existente y en qué medida las ONGD llevan a cabo una cooperación transformadora, así como respecto al vínculo entre las ONGD y los movimientos sociales. Y por otro lado, se centraron en su ámbito concreto de especialización: en el primero de los grupos se discutió sobre los derechos económicos y sociales de las mujeres, en el segundo sobre los conflictos y la violencia contra las mujeres y en el tercero acerca de la incidencia política y la participación ciudadana de las mujeres. El análisis preliminar de los tres primeros grupos dio lugar al libro "Voces y saberes feministas. Hacia una cooperación emancipadora" (2013) y a partir de dicho análisis surge la necesidad de profundizar más en la articulación en redes y alianzas. Con este objetivo en mente se volvieron a analizar los tres grupos mencionados y se llevó a cabo un cuarto grupo dirigido a abordar fundamentalmente las posibilidades de establecer redes y alianzas entre ONGD y movimientos sociales, en particular, entre las organizaciones de mujeres migrantes y el movimiento feminista, así como las dificultades que suponen tales vínculos. En esta comunicación presentamos las principales dificultades y problemáticas que observan las informantes clave, así como los sujetos con los cuales cabría establecer alianzas y las propuestas que plantean en este sentido.

Dificultades y problemáticas para las alianzas entre la cooperación para el desarrollo y el feminismo

Las mujeres participantes en los grupos de expertas son conscientes de las escasas alianzas y redes entre los movimientos sociales y particularmente entre la cooperación para el desarrollo y el feminismo, y al reflexionar acerca de cuáles son las principales dificultades que están en el trasfondo de la escasez de vínculos, se refieren a dos tipos de problemáticas fundamentales. Por un lado, las que responden a las lógicas político-ideológicas de la agenda de cooperación hegemónica y a la utilización interesada de un discurso de género tanto por instituciones como por ONGD. Y por otro lado, las ligadas a las prácticas organizativas, de funcionamiento y de construcción de vínculos relacionales entre los diferentes sujetos interpelados por la cooperación al desarrollo.

Lógicas político-ideológicas y de discurso

Las participantes en estos grupos, sobre todo las integrantes del movimiento feminista, critican que la mayoría de las ONGD responda a los intereses políticos y económicos de donantes y gobiernos. Pero probablemente, la razón principal por la que los vínculos entre feminismo y cooperación son débiles tenga que ver con el objetivo político del feminismo por la transformación social de las estructuras y dinámicas patriarcales, que algunas de las expertas encuentran incompatible con el modelo de cooperación para el desarrollo vigente. Asimismo, las activistas feministas manifiestan cierto recelo hacia la manera en la que las ONGD incorporan la perspectiva de género, que consideran fruto de la obligatoriedad y no de la convicción.

Realizan asimismo una fuerte crítica al lenguaje que utilizan las instituciones y la agenda oficial de cooperación internacional en materia de género, que conduce a la despolitización progresiva de las reivindicaciones feministas y sancionan igualmente el carácter etnocéntrico de algunos discursos sobre las mujeres. Discursos que no sólo no cuestionan el modelo de ser mujer, sino que pretenden universalizarlo y exportarlo a las mujeres del Sur, sin tener en cuenta otros ejes de opresión como la clase, la edad, la sexualidad o la etnia.

Otra de las cuestiones que expresan las expertas es que la intrusión de la cooperación internacional en espacios propios feministas a través del patrocinio económico acaba condicionando su agenda.

Por último, manifiestan un explícito rechazo al feminismo institucional, en tanto que entienden que responde más bien a tendencias de partidos políticos que a intereses propiamente feministas. Consideran que el feminismo que se practica desde las instituciones está alejado de la realidad de la mayor parte de las mujeres y no defiende los intereses que afectan a la mayoría, sino los de unas pocas que forman parte de las élites políticas y económicas.

Lógicas organizativas, de funcionamiento y de construcción de vínculos relacionales

Las integrantes del movimiento feminista participantes critican el fuerte aparato y las estructuras de las ONGD, que encuentran contradictorias con la finalidad que dicen defender y el motivo por el que se han constituido como organizaciones. Además, añaden que las ONGD se caracterizan por detentar estructuras sexistas y masculinizadas. Sin embargo, no son únicamente las asociaciones feministas las que encuentran dificultades para trabajar con colectivos y movimientos sociales en los que participan varones, también ONGD con una clara identidad feminista advierten que estos grupos poseen estructuras muy jerarquizadas y con fuertes liderazgos masculinos, citando el caso de organizaciones de izquierda e indígenas.

Otro tipo de obstáculos para la generación de alianzas se refieren a los sistemas burocráticos de la cooperación convencional, en particular los requisitos para poder acceder a las convocatorias públicas de subvenciones y las metodologías para la formulación y presentación de proyectos.

Sin embargo, el núcleo de las dificultades para la articulación de alianzas y redes no se focaliza exclusivamente en las críticas del movimiento feminista hacia las ONGD y colectivos mixtos, sino que las ONGD también reprochan al movimiento feminista su resistencia a considerar a tales organizaciones sociales como posibles aliadas. Este no reconocimiento de otros sujetos puede conducir a la exclusión y negación de las voces de mujeres que pertenecen a colectivos mixtos, lo que podría convertirse en una paradoja al reproducir las mismas relaciones de funcionamiento del patriarcado contra las que el movimiento feminista lucha.

Asimismo, las expertas señalan que en el ámbito de la cooperación es frecuente que se desatienda la diversidad, una denuncia que plantean movimientos como el indígena, que critican al feminismo occidental por no incorporar otras opresiones que sufren las mujeres, y realizar análisis sesgados, homogeneizadores y pretendidamente globales. Esta crítica no es exclusiva hacia el feminismo occidental sino que se extiende igualmente a organizaciones feministas en el Sur con discursos y prácticas poco conectadas con la realidad y problemática de las mujeres situadas en los márgenes.

Sujetos diversos para la construcción de alianzas

Más allá de los obstáculos y dificultades, muchas de ellas de difícil solución, las participantes hacen hincapié en la necesidad de ampliar los horizontes de la cooperación al desarrollo hacia la construcción de alianzas. Entienden que construir alianzas implica indiscutiblemente construirlas en plural, dando cabida a la inclusión de sujetos poco reconocidos hasta el momento como posibles aliados. De toda la pluralidad de agentes sociales y políticos, destacan la importancia de las mujeres migradas, las indígenas y la universidad.

Las mujeres migradas: sujetos claves para una cooperación emancipadora

Algunas participantes se refieren de forma crítica a la contradicción que supone que organizaciones de solidaridad y cooperación al desarrollo trabajen en los países del Sur y no presten atención a las personas migrantes

que viven en el Norte y que proceden en muchos casos de los países con los que colaboran. Se denuncia asimismo una visión muy limitada de las personas migrantes, que con frecuencia quedan reducidas únicamente a su condición migratoria.

Se entiende que es básico que mujeres migrantes y autóctonas se relacionen a través de espacios de encuentro que les permitan tejer alianzas más sólidas y comprometidas. Estos espacios se perciben además como ámbitos capaces de integrar la diversidad, sobre la base del reconocimiento de la reciprocidad entre mujeres de diferentes orígenes geográficos y culturales.

Concluyen que las mujeres migradas son un eslabón estratégico para la cooperación al desarrollo. Esto no significa que tengan que asumir sobre sus hombros la responsabilidad del desarrollo de sus países, pero sí implica reconocerlas como actoras clave de desarrollo tanto en los países emisores como en las sociedades de destino. En este sentido, una cooperación emancipadora feminista tendría que denunciar la privación de ciudadanía plena y de derechos fundamentales de las mujeres migradas. Para ello, es necesario conocer y tener en cuenta cuáles son las dificultades y limitaciones que experimentan para poder desempeñarse como actoras sociales de cambio, muchas de las cuales tienen que ver con las características propias de los procesos migratorios: inestabilidad económica, precariedad laboral, limitaciones relacionadas con los horarios de trabajo, o el tiempo que comporta el proceso de integración entre otras.

Camino parejos: alianzas con mujeres indígenas

Las participantes entienden que el desarrollo de una cooperación transformadora y feminista conlleva atender y trabajar junto con las mujeres indígenas, algo que hasta ahora no ha sido una práctica común por parte de muchas ONGD. Esto implica pasar de un modelo de cooperación que hasta ahora ha posicionado a las mujeres indígenas como objetos de intervención a uno que las sitúe como sujetos con voz propia. Se trataría de luchar por los derechos de las mujeres, pero no desde la injerencia cultural o la imposición occidental, sino desde el diálogo y el respeto a las diferencias.

Sin embargo, poner en práctica este planteamiento no resulta sencillo. Desde las ONGD dan cuenta de cómo las diferentes concepciones de los pueblos indígenas a la hora de analizar y concebir el mundo generan dificultades sobre todo para apoyar y fortalecer la organización de las mujeres indígenas. Por otro lado, desde el movimiento de mujeres indígenas también reivindican la necesidad de que los análisis feministas incorporen otras variables además del género, como la etnia, la clase social, el origen, que rompan con la idea de un sujeto único universal.

Una de las estrategias para dar cuenta de las múltiples desigualdades y evitar el reduccionismo etnocéntrico es trabajar en alianza con mujeres indígenas feministas. Las ONGD consideran clave el papel que juegan los movimientos de mujeres indígenas en la denuncia de las desigualdades de género que existen en sus comunidades, así como los liderazgos masculinos excluyentes.

Otro aspecto central para la conformación de alianzas es el diálogo. Desde las ONGD valoran el trabajo que algunas mujeres están realizando para acercar posturas entre feministas y mujeres indígenas. Cuidar el lenguaje para deshacerse de discursos coloniales y victimistas hacia las mujeres indígenas se identifica como un elemento crucial a revisar y tener en cuenta permanentemente.

Vínculos con una universidad crítica y transformadora

Las participantes reconocen que la universidad y particularmente las académicas feministas pueden ser agentes con potencial transformador con quienes establecer redes y alianzas, incluso de carácter transnacional. Sin embargo, existe una sensación de fuerte desconexión entre el quehacer universitario y los movimientos socia-

les. Aún así, rescatan experiencias puntuales de trabajo conjunto entre movimiento feminista y universidad y perciben necesario que estas prácticas se den a conocer y se extiendan.

Consideran estratégico el papel de apoyo e incidencia que el movimiento feminista puede ejercer para que académicas e investigadoras no se autocensuren a la hora de estudiar y trabajar cuestiones de género. En este sentido, apuestan por el desarrollo de investigaciones vinculadas a la acción, así como por el diálogo bidireccional entre la academia y las organizaciones feministas.

Asimismo las informantes clave sienten que se da una reproducción de lógicas androcéntricas de poder por parte incluso de mujeres feministas en la academia y ello se refleja en la clara distinción entre aquellas feministas de la universidad que son activistas y las que no lo son, por ello se percibe de manera esperanzadora que las mujeres militantes feministas también ocupen los espacios académicos y de investigación.

En definitiva y siendo conscientes de que la universidad es una institución que puede contrarrestar el saber y las prácticas sociales hegemónicas, las organizaciones sociales demandan con urgencia promover una universidad comprometida para y con la sociedad, que atienda no solo los intereses y demandas de las mujeres, sino que también fomente el conocimiento y la conciencia crítica e introduzca los valores feministas en las comunidades científicas.

Propuestas para la construcción desde debajo de una cooperación feminista

Las participantes en los grupos de expertas identifican algunas propuestas que en su opinión favorecerían la construcción de alianzas con los sujetos diversos que hemos descrito en el apartado anterior. Se trata de reflexiones abiertas e inacabadas que invitan a seguir diseñando estrategias con el horizonte puesto en una cooperación feminista que avance hacia la transformación social.

Estas propuestas se refieren a dos ámbitos; unas son de tipo organizativo y otras están vinculadas a las dinámicas de funcionamiento. En el ámbito organizativo, abogan por estrategias basadas en la militancia, que garanticen la independencia de las instituciones financiadoras y que favorezcan estructuras más plurales e inclusivas. En relación con las formas de funcionamiento, las participantes rescatan el activismo, la movilización social y la reapropiación de la calle como espacio de protesta e influencia en la construcción de la ciudadanía. Señalan también la importancia de poner en práctica dinámicas que incorporen metodologías de carácter participativo.

En última instancia, se constata que la base para establecer vínculos y alianzas con otras organizaciones y sujetos políticos reside en centrarse en los aspectos compartidos, en aquello que les une. En la búsqueda de esos objetivos compartidos señalan dos ejes de actuación, ambos procedentes de la agenda feminista: el cuerpo y los derechos sexuales y reproductivos; y los derechos económicos y sociales de las mujeres, especialmente vulnerables y vulnerados en el contexto de crisis que vivimos.

Finalmente, a la hora de articular redes y alianzas las propuestas feministas se mueven en un doble sentido. Por un lado, la generación de alianzas con sujetos diversos tiene que estar acompañada de espacios propios de empoderamiento. Se trataría de, tomando la reivindicativa metáfora de Virginia Woolf, compartir habitación pero sin abandonar la propia, entendiendo que no son espacios excluyentes sino que se complementan y nutren mutuamente. Por otro lado, las participantes plantean que el proceso de conformación de alianzas tiene que estar basado en prácticas desde abajo que partan de la realidad cotidiana y de las experiencias de las mujeres, algo que resume el conocido lema feminista lo personal es político.

No queremos caer en el peligro de idealizar la visión de los menos poderosos. Como apunta Haraway (1991), mirar desde abajo no exime de la posibilidad de crítica y revisión ya que estar posicionado en los márgenes no implica contener miradas más adecuadas o transformadoras. Colocar(nos) y repensar(nos) desde abajo no tiene tanto que ver, como señala Rauber (2000) con la ubicación (geométrico-geográfica) del problema, ni de los ac-

tores, ni de las propuestas, ni de las esferas en las que se actúa, sino que más bien el concepto "desde abajo" se refiere a la raíz, al fundamento de lo existente que se quiere transformar o sobre lo que se quiere influir. En este sentido, una cooperación emancipadora feminista debe estar siempre anclada en los fundamentos, para desde abajo generar junto con otros sujetos políticos alianzas basadas en una diversidad de prácticas entrecruzadas, participativas y que favorezcan la transformación personal y colectiva.

Vinculación con la Línea Temática 1

Este texto presenta el interés y la necesidad de ampliar los horizontes de la cooperación para el desarrollo hacia la construcción de alianzas. Las personas que participaron en este estudio -sujetas activas también del propio proceso de investigación- manifiestan que la generación de estas alianzas implica la inclusión de sujetos diversos poco reconocidos hasta el momento por el ámbito de la cooperación. Se recogen en particular la importancia de las mujeres migradas, las mujeres indígenas y la universidad como sujetos políticos clave, asimismo como sus propuestas para una cooperación feminista.

Referencias bibliográficas

- Del Río Martínez, A. y Dema Moreno, S. (2013). Voces y saberes feministas. Hacia una cooperación emancipadora. Hegoa, Bilbao. En: <<http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/19412>>.
- Del Río Martínez, A., Dema Moreno, S. y Gandarias Goimotxea, I (2014). *Desde abajo: alianzas para una cooperación feminista*. Hegoa, Bilbao. En: <<http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/19722>>.
- Haraway, D (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión*. Talasa, Madrid.
- Rauber, I. (2000). *Construcción de poder desde abajo, Claves para una nueva estrategia*. Santo Domingo: Pasado y presente XXI. En: <<http://isabelrauber.blogspot.com.es/2010/04/construccion-de-poder-desde-abajo.html>>. <https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso06/conf3_rauber.pdf>.

La formación de docentes de Educación básica para el Desarrollo de una conciencia sustentable

José Ricardo Rivera Peña. (Doctorando Instituto de Investigaciones Sociales (iinSo) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Monterrey, Nuevo León, México)

Resumen

La preparación de docentes se define desde las dimensiones política, económica y social; revisando la perspectiva de los paradigmas educativos: conductista, cognitivo, humanista, socio-cultural y constructivista y las perspectivas de formación de profesores: académica, técnica, práctica, reflexiva y de reconstrucción social para identificar al individualismo neoliberal como el factor de pérdida de identidad profesional, cohesión social y la falta del compromiso de los docentes como sujetos políticos y su impacto social en las comunidades que desempeñan su ejercicio magisterial como la problemática de la investigación en curso cuyos propósitos son determinar los aspectos de actitud y de conciencia social.

Teóricamente, se enuncia la evolución sobre la conceptualización de sustentabilidad, el hombre y su estrecha relación con la naturaleza. Las formas de adaptación cognitiva que han generado un gran capital cultural y social. El reconocimiento de la cultura como la gran construcción humana. Que evidentemente nos ha llevado a los grandes avances de la humanidad pero que indiscutiblemente también nos conduce al deterioro de la sociedad y de la propia naturaleza. La sociedad debe reflexionar para encontrar formas de interpretación del mundo que permita transitar hacia un desarrollo sustentable.

palabras clave

Formación docente,
sustentabilidad social,
sujeto político.

La naturaleza no está separada del hombre, hemos sido los humanos los que nos hemos separado, teniendo una relación normativa y simbólica con ella. Las formas de adaptación cognitiva han generado un gran capital cultural y social que reconocen a la cultura como la gran construcción humana, llevándonos a grandes avances de la humanidad y paradójicamente al deterioro de la sociedad y de la propia naturaleza.

La solución de los problemas de la sociedad no saldrá de la naturaleza. La sociedad debe prever el desarrollo sustentable. La cultura en términos generales, la economía, la ciencia, la educación, la política, en específico, deberán reflexionar para encontrar formas de interpretación del mundo que permita transitar hacia la sustentabilidad.

La especie humana es el resultado de dos procesos evolutivos convergentes, el biológico y el cultural, Márquez (2000). La evolución genética y cultural son diferentes. La evolución biológica es más lenta que la cultural y ésta, más que la ambiental. Si la percepción de los cambios ambientales es tardía, las dificultades para generar y generalizar patrones de respuesta adecuados, la inelasticidad puede hacer que sea inusitado.

Los cambios culturales, Márquez (2000) no han sido lo suficientemente rápidos para responder a los cambios ambientales provocados por un patrón dominante en el modelo cultural vigente: el enfoque económico, cuyo acceso libre a los recursos hoy resulta inadecuado.

Considerando la definición de UNESCO "La Década de la Educación para el Desarrollo Sustentable 2005-2014". "El desarrollo sustentable es la voluntad para mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos, incluyendo los de las generaciones futuras, reconciliando el crecimiento económico, el desarrollo social y la protección del ambiente", se encuentra la tridimensionalidad de la sustentabilidad en la cual se reconoce el enfoque biofísico, cuyo propósito identifica los límites físicos para la explotación de los recursos naturales del planeta, así como el mejoramiento de las condiciones y relaciones naturales en las que se reproduce la humanidad; el enfoque económico, que analiza las relaciones de producción y satisfacción de necesidades de la sociedad y los mecanismos creados para ello; y el enfoque social, aplicado al proceso de construcción y desarrollo del pensamiento, la creación simbólica, la conducta humana, las formas de organización política y a la sociedad como un todo.

Ante la necesidad de establecer condiciones para rectificar rumbos, se requiere la formación de un sujeto político que establezca una cultura hacia la sustentabilidad que considere el uso equilibrado del capital natural, social y económico para lograr el bienestar continuado del planeta y alcanzar una conciencia total de la sociedad.

Sin embargo, como lo señala Covarrubias Villa, F. (1995) "El proceso de constitución de la conciencia es un proceso educativo que se realiza por medio del aparato de hegemonía [...] los modos de apropiación de lo real han sido institucionalizados [...] El aparato de hegemonía difunde determinados referentes con mayor insistencia, mientras que otros son objeto de ocultamiento, deformación o una limitada difusión." p.p.32-33, lo cual nos lleva a indagar sobre la formación de profesores desde las dimensiones política, económica, sociológica, y educativa para dar cuenta de sus intenciones y tendencias así como de su repercusión en la educación básica de los futuros ciudadanos.

En México, la formación de profesores ha estado vinculada al ejercicio del poder político en todas sus etapas históricas. En la época prehispánica, el "Calmecac" ligado a la clase dominante; en el tiempo de la Colonia, a la monarquía a través de la iglesia, en la Independencia a los grupos conservadores, en la Reforma a los liberales, durante el Porfiriato a los científicos, en la época postrevolucionaria a los nacionalistas revolucionarios, durante los gobiernos populistas al estado y con la llegada de la tendencia neoliberal, a los intereses transnacionales. Siempre, promoviendo desde la formación de docentes, el sujeto político acorde a sus intereses. En la actualidad, la falta del compromiso de los docentes en formación y su impacto social en las comunidades que desempeñan su ejercicio magisterial es la problemática de la investigación en curso, como tesis doctoral, cuyos propósitos son determinar los aspectos de actitud y de conciencia social en su formación que identifica al individualismo neoliberal como el factor de pérdida de identidad profesional y de cohesión social. Reforzado por Freire (2012) señalando a esta práctica pedagógica como una ideología fatalista, inmovilizadora, con aires de posmodernidad que insiste en convencernos que nada se puede hacer contra la realidad, que de histórica y cultural, pasa a ser "casi natural".

La imagen del maestro como profesionista y la nostalgia del maestro rural mexicano, permanecen tanto en el discurso sobre la docencia, como en el imaginario colectivo, sin embargo, en la realidad de su formación, desarrollo profesional y condiciones de trabajo, prevalece otro concepto. La sociedad tiene una visión de la alta responsabilidad social de los maestros y la formación actual de los docentes no los capacita para actuar socialmente. La intención política del estado no coincide con la representación social que se tiene de ellos observándose desde los planes y programas de estudio no tiene la finalidad de desarrollar dentro de sus capacidades docentes, una conciencia social sustentable.

Desde la dimensión económica, concuerda con las recomendaciones del Consenso de Washington, donde el gobierno mexicano aplicó una nueva política económica en la que se redefiniría una disciplina fiscal, se bus-

caba corregir el déficit presupuestal estableciendo nuevas prioridades del gasto público. En ellos, los gastos en salud bajaron, en educación se disminuyó del 5.3 al 3.5% del PIB, y redujeron en un 33% el salario real de los maestros. Esta austeridad presupuestal manifestada por los tecnócratas mexicanos hace observar que están más familiarizados con las posturas neoliberales de Hayek, Friedman, Lucas, y Sargent.

Por otra parte, (Guillen Romo, 2004) evoca el papel económico del estado con sectores estratégicos y prioritarios que propiciaron el crecimiento en México. Hace mención que para los neoliberales fue un chivo expiatorio criticar la economía mixta dominada por el estado. Sus críticas hacia el neoliberalismo aplicado en nuestro país hacen suponer que dentro del sistema educativo las políticas sectoriales tendían hacia la construcción de una cultura neoliberal, por lo tanto hacia la implementación de estrategias que llevaran al individualismo. Ejemplos de esta tendencia son el Programa de Carrera Magisterial y la reformulación de contenidos programáticos en los planes de estudio de educación básica y normal. Fortalecido por el neoliberalismo de Friedman, el cual se manifiesta a favor de la libre competencia y de establecer la ley del mercado a la profesión de maestro promoviendo competencia en el mercado escolar, colaborando a la privatización de la educación.

A su vez, (Furtado, 1986) en su libro: "El desarrollo económico: un mito" establece que el progreso tecnológico fue impulsado por los complejos esquemas de proceso de acumulación de capital y éstos, generaron la construcción de grandes metrópolis modernas, que en el plano cultural trajeron algunas consecuencias como creciente la criminalidad, deterioro ambiental, problemas con los servicios públicos y se observa una fuga de la juventud a la contracultura. Coincidiendo con Covarrubias Villa, F., (1995) cuando menciona "Hoy se requieren [...] hombres acrílicos, consumistas que piensen poco y produzcan y consuman mucho [...] estos son los hombres que la escuela deberá formar, conjuntamente con las demás instituciones sociales [...] Es desde esta óptica que la burguesía y el gobierno hablan de una crisis de la educación en México..."p40, por lo cual, los problemas de construcción de un sujeto político se agravan. Reafirmado con el enfoque por competencias implementado en las reformas educativas que buscan apoyar las tendencias económicas señalando que la productividad depende del material humano Lewis (1960), inclusive aun que la composición genética puede ser la misma en lo fundamental, las diferencias en alfabetización, formas de gobierno, actitudes con respecto al trabajo y relaciones sociales pueden constituir grandes diferencias por lo que hace a la productividad. Sachs (2013) lo reafirma al referir que el objetivo principal de las compañías transnacionales es obtener beneficios, no satisfacer necesidades sociales.

Rostov (1960) identifica con la aparición de los sistemas educativos al servicio de los sistemas de poder un discurso en el cual el conjunto de prácticas logran una cierta regularidad y que buscan construir un entrampado conceptual racional que ordena biológicamente la realidad social para distribuir y reproducir relaciones de poder, e integrar algunos agentes sociales a la elite dirigente. Señala una doble dimensión, los sistemas educativos con un discurso de exclusión o de integración. En el primero, las condiciones del orden social, el desarrollo de las fuerzas productivas necesitan a las organizaciones escolares como condiciones de producción y en el segundo, esta reproducción no es automática sino compleja y puede desarrollar algunas formas de resistencia, posibilitando a la organización escolar cree algunas condiciones autónomas para ejercer el control de su trabajo y configure una especie de contraorganización con las relaciones informales que desafían a la norma ya que se valen de la creatividad cultural para tomar distancia en esas determinaciones.

En una dimensión sociológica, la educación es un fenómeno que tiene una importancia política ya que establece un determinado orden social en la formación de los ciudadanos. No puede percibirse como un hecho aislado, segmentado o reducido solo al proceso pedagógico en donde las teorías, métodos y técnicas de adquisición del conocimiento se analizan fuera de los contextos sociales y por lo tanto desligados a él. Entonces, la educación se puede concebir como sistema, como subsistema del sistema global, como proceso y como producto de la sociedad misma en un momento dado. De este modo el campo educativo debería trascender el espacio escolarizado hacia la familia, la clase social o status como dirían los funcionalistas pero también a otros grupos sociales secundarios como los grupos políticos, religiosos, culturales, de manera involuntaria e inconsciente o con acciones

conscientes y voluntarias. Sin embargo, actualmente no se observa dicha trascendencia por la manera en que se están efectuando los procesos educativos.

Aunque el proceso enseñanza-aprendizaje enfatice en los fenómenos psicológicos individuales, los fenómenos sociales determinan la conciencia colectiva. El aprendizaje se adquiere y se logra socialmente, es decir se genera entre los individuos a lo que algunos autores nombran como intergénesis.

Para la teoría de la reproducción social, que concibe a la escuela como el espacio ideológico a través del cual se reproduce las relaciones de producción existentes, el estudio de la educación está dentro del análisis de las clases sociales así como el papel del dominio económico, político, social, cultural e ideológico de la clase dominante.

Señalado por Schunk (2012) con la teoría del constructivismo social, Vygotsky (1985) enfatiza la influencia de los contextos sociales y culturales en el conocimiento y apoya un "modelo de descubrimiento" del aprendizaje. Lo que pasa en la mente del individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasó en la interacción social. El origen de todo conocimiento no es entonces la mente humana, sino una sociedad dentro de una cultura dentro de una época histórica. El lenguaje es la herramienta cultural de aprendizaje por excelencia. El sistema de pensamiento sería fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en la cultura.

Los procesos educativos para Bruner (1988) son entendidos como "foros culturales", como espacios en los que los enseñantes y los aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino también habilidades, valores, actitudes, normas, creando interpretaciones y asimilaciones de significados, gracias a la participación conjunta de ambos.

Como un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo zonas de desarrollo próximo, así se entiende la participación del docente en este paradigma. Su participación en el proceso instruccional para la enseñanza de algún contenido en un inicio debe ser sobre todo "directiva", mediante la creación de un sistema de apoyo que J. Bruner ha denominado "andamiaje" por donde transitan los alumnos. Posteriormente con los avances del alumno en la adquisición o internalización del contenido, se va reduciendo su participación al nivel de un simple "espectador empático". Teóricamente así está planteado, sin embargo en la práctica Enkvist, (2010) manifiesta que a los alumnos les parece normal pronunciarse sobre el contenido de los estudios basándose en su gusto, no en lo que proponen los especialistas que han confeccionado el programa. Prefieren lo irracional, representado acá por el fluir de la conciencia, a lo racional, el soliloquio. Es decir que diez años de escolarización no le han convencido de que lo racional es mejor que lo irracional. Parece que tratan de evitar los esfuerzos. La escuela hoy en día permite que los alumnos sigan en el sistema escolar aunque no hagan esfuerzos ni aprendan.

El profesor debería ser entendido como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. En cambio, la formación de docentes no se ha seguido ningún método específico que garantice que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realice convenientemente. Se sugirió la fusión de los métodos de trabajo, pero no había ningún método específico a cual referirse. En la preparación de docentes mexicanos a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, según los mismos funcionarios de educación pública, no estaban relacionados con ningún método específico. Sin embargo, la tendencia pragmática introducida por Dewey asociada al "learning by doing", en gran medida justifica que no se sigan procesos de lectura o en otras áreas del conocimiento, por su marcada tendencia de aprender de la práctica. El docente ha perdido en la cotidianidad su status de "autoridad". Parte de la tendencia neoliberal de reducción del estado.

Inger Enkvist (2011) cita a Frykman (1998) que la escuela se ha convertido en un espacio terapéutico en lugar de ser un campo con reglas claras. La escuela desempeña cada vez un papel menor en la vida de los jóvenes. Esta nueva orientación, el desarrollo colectivista y individualista, se puede ver como extremadamente orientado hacia el individuo. Puesto que es el alumno, en la forma que el ya tiene. No invita al desarrollo del yo ni tampoco el descubrimiento del yo de otros, sino por el contrario obstaculiza el desarrollo. Frykman habla de una tiranía bien intencionada. Esto se puede observar los sistemas educativos, justamente en el sentido del desarrollo hacia el individualismo y el no reconocimiento de la colectividad de tal forma que no favorece la construcción de un sujeto político ni individual, ni colectivo, ni comunitario.

La formación actual de docente es producto de una perspectiva técnica impulsada con un sentido tradicional, Rivera (2001), se lleva a efecto con esta perspectiva incorporando los llamados "maestros tutores" de los cuales los alumnos en formación docente aprenderán el "oficio", concede todo el valor a la práctica y desconoce la reflexión teórica como uno de los elementos constitutivos de la profesión con graves consecuencias en su desarrollo profesional, ya que al rechazar la reflexión, pierden la posibilidad de la autocrítica constructiva y de transformación.

Vinculación con la Línea Temática 1

La investigación apunta hacia aspectos de sustentabilidad social como libertad, democracia, adecuado nivel de vida de la población, niveles satisfactorios de educación, capacitación y concientización, equidad de género, respeto a la diversidad cultural de las personas y comunidades, la garantía de trabajos dignos y estables, descentralización de la toma de decisiones, solidaridad social, que no son trabajados adecuadamente para la trascendencia que representa la futura labor docente. Se requiere la conceptualización y las actitudes necesarias para desarrollarse como seres libres y democráticos, que incidan en la construcción de un sujeto político para una sociedad más sustentable. Se agranda la preocupación con comentarios expresados por alumnos normalistas entrevistados: *"En la normal no promueven la democracia, porque nunca puedes opinar sólo te dan órdenes y las tienes que acatar"*, *"Hace falta un currículo con mayor impacto en el ejercicio de transformación social, no solo en la sustentabilidad, sino en muchos otros aspectos políticos, sociales y económicos del país, recordemos que desde la escuela se puede transformar a una sociedad"*.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1988). *Perfiles educativos*. Universidad Autónoma de México. Centro de Investigaciones y servicios educativos. México. 1999.
- Covarrubias Villa, F. (1995). *Las herramientas de la razón*, Ed. Universidad Pedagógica Nacional. México. 277 pp.
- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Ediciones Universidad de Navara, S.A. España.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Ediciones Encuentro. S.A. Madrid. España.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. (Traducción de Guillermo Palacios), México, Siglo XXI Editores.
- Frykman, J. (1998). *Ljusnande framtid! Skola, social mobilitet och kulturell identitet*. Lund: Historiska medier.
- Furtado, C. (1986). *El desarrollo económico: un mito*. Ed. Siglo XXI, 8ª. Edición, págs. 13-91.
- Guillen Romo, H. (2004). *La contrarrevolución neoliberal*, ERA, Capítulos 1 y 3.
- Leff, E. (Coord) (2003). *La complejidad ambiental*. Siglo XXI editores en coedición con el centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades (UNAM) y el programa de naciones unidas para el medio ambiente (PNUMA), México D.F.

- Lewis, W. A. (1960). *Desarrollo económico con oferta ilimitada de mano de obra*. El trimestre económica, Volumen 27 (4) n° 108, Fondo de Cultura Económica, México.
- Márquez, G. (2000). *Ecología y cultura: cambio ambiental, evolución biológica y evolución cultural*.
- Rivera P., J.R. (2001). *Perspectivas de formación de docentes: los nuevos planes de estudio de las escuelas normales. ¿Qué tipo de educador pretenden formar?* E+A 103-113. Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado. Profr. Moisés Sáenz Garza, Monterrey, N.L. Méx.
- Rostov, W.W., (1960). "Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista". *Fondo de Cultura Económica*, México.
- Sachs, J. (2013). *Economía para un planeta abarrotado*. Random House Mondadori S.A de C.V., México D.F.
- Schunk, D.H. (2012). *Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Sexta edición. Pearson Educación, México.
- SEP. (2004). *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes una estrategia para la reflexión y la mejora de las escuela normales*, México.
- SEP. (2009). *Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por Competencias en la Educación Básica*. D.R. Secretaría de Educación Pública, México D.F. ISBN en trámite.
- UNESCO (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la educación con miras al desarrollo sostenible (2005-2014): Plan de aplicación internacional*. París.
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensamiento y Lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires.

Tribunal Internacional de Derechos de las Mujeres. Viena +20. Euskal Herria 2013

.....
Lidia Ruiz Gómez. (Mugarik Gabe)

Resumen

Esta comunicación analiza cómo una acción de Educación para el Desarrollo dio lugar a varios momentos de construcción de sujetas políticas en el desarrollo de la misma.

Desde la propia elección del tipo de acción, un Tribunal de Derechos de las Mujeres, donde el propio evento era un acto político de Justicia simbólica impulsado por un amplio número de organizaciones de la sociedad civil para evidenciar la vulneración de diferentes derechos de las mujeres que se dan en nuestras sociedades.

Estos Tribunales tienen como una de las características esenciales el cómo las mujeres se convierten de víctimas a sujetas de derecho. Son ellas, quienes presentan sus casos de lo que han vivido que responde a una vulneración de sus derechos y la impunidad que rodea a estos hechos por la inacción o mala práctica por parte del Estado.

Estos Tribunales se han convertido también en una herramienta del movimiento feminista para visualizar derechos de los que las mujeres no gozan, bien porque hay Estados que no legislan, o donde hay una mala aplicación de la justicia y los convenios internacionales.

Por último el generar un proceso participativo para la realización de un evento así conformado por organizaciones sociales diversas, del movimiento feminista, ONGD, sociales, ecologistas, sindicales, generó el establecimiento de espacios de aprendizaje y respeto a los saberes y aportes diferentes que favoreció un espacio empoderador para sus participantes y contribuyó en el mismo a que fuéramos sujetas políticas en un proceso de reivindicación de derechos.

palabras clave

Tribunal, derechos mujeres, movimiento feminista, justicia simbólica, proceso entre organizaciones diversas, sujetas de derecho, sujetas políticas.

.....
La violencia contra las mujeres y las niñas es probablemente la violación de los derechos humanos más habitual y que afecta a un mayor número de personas. Además está presente en todas las sociedades del mundo, independientemente de cuál sea su sistema político o económico. Este escándalo cotidiano se manifiesta de diferentes maneras y tiene lugar en múltiples espacios, pero posee una raíz única: la discriminación universal que sufren las mujeres por el mero hecho de serlo.

Se ha avanzado a lo largo de los años pero en la práctica totalidad del planeta la discriminación "de hecho" sigue siendo una realidad. El movimiento feminista y diversas organizaciones sociales han jugado un papel fundamental para estos avances a nivel social, legislativo y en instancias internacionales, quedando aún un largo camino por recorrer.

Los Tribunales Simbólicos

Una de las estrategias del movimiento feminista para conseguir estos avances ha sido la realización de Tribunales Simbólicos o de Conciencia. Los tribunales simbólicos son una estrategia de las organizaciones de la sociedad civil para contrarrestar los efectos de la invisibilidad que caracteriza a algunas violaciones de derechos humanos, así como para evidenciar la impunidad que rodea a las mismas.

A través de ellos se crea un espacio público donde, a partir de casos concretos, se visibiliza y denuncia ante la opinión pública una problemática sufrida por un grupo de la sociedad y se da a conocer la gravedad de esa situación. Se denuncian las vulneraciones de derechos que se han ejercido, que además suelen ser transgresiones que han quedado sin reconocimiento, investigación, juicio ni reparación. Es decir, se visibilizan tanto las violencias o sufrimientos experimentados como la impunidad y la falta de justicia, denunciando así al Estado por el incumplimiento de sus obligaciones como garante de los derechos de toda la ciudadanía. Además, constituyen una forma de participación y construcción política de las mujeres, tradicionalmente excluidas tanto de la toma de decisiones políticas como del ámbito de la justicia.

Los tribunales juegan además un papel muy importante en la construcción de sujetas de derecho, en el cambio de visión hacia las mujeres, no sólo cómo víctimas sino asumiéndolas como sujetas activas, ya que son ellas las que denuncian y hacen visible lo que les ha ocurrido manifestándolo públicamente. Desde su fase inicial de preparación, supone un proceso de empoderamiento para las mujeres participantes; el reconocimiento de sus voces y testimonios ante el jurado y las instancias presentes apoyan el reconocimiento como sujetas políticas con derechos y capacidad para reivindicarlos.

El tribunal de EH A lo largo de un proceso diseñado en colaboración para llevar a cabo una acción y la propia realización de la misma, hemos podido ir detectando varios ítems que contribuyeron a que ambos momentos; el proceso y el evento, se convirtieran en experiencias empoderadoras para las participantes y nos auto asumiéramos como sujetas políticas en un esfuerzo colectivo de búsqueda de justicia y reivindicación de los derechos de las Mujeres. Destacamos algunos de ellos:

El Proceso hacia el Tribunal en EH

A finales de 2012 comenzamos un proceso buscando construir colectivamente un Tribunal Internacional de Derechos de las Mujeres en Euskal herria. En las primeras semanas se implicaron más de 24 organizaciones de diferentes sectores, del movimiento feminista, ongds, sindicatos, y colectivos sociales que a lo largo de 8 meses desarrollamos un trabajo continuo que culminó en la realización del Tribunal los días 7 y 8 de junio de 2013.

Tan masiva respuesta positiva a sumarse a esta iniciativa fue algo que nos sorprendió mucho desde el inicio. ¿Qué es lo que llamaba a sumarse a muchos de los colectivos que no tenían en sus objetivos la lucha contra las violencias machistas? ¿Cuál era el punto de interés de colectivos mixtos o de otros sectores que no eran del movimiento feminista?

Desde los inicios de nuestra campaña “Enfrentamos Todas las Violencias Machistas, Patriarkaturik Gabe denok jabe”, de la que forma parte el propio Tribunal, teníamos como objetivo la implicación de todos los colectivos sociales para la erradicación de las violencias machistas y generar espacios de denuncia (como el Tribunal) para demostrar rechazo social y avanzar hacia la erradicación de las discriminaciones y violencias machistas. Es por ello que desde el diseño inicial del proceso de construcción del Tribunal vimos la necesidad de implicar a distintos colectivos. Una vez evaluado el proceso tres fueron los aspectos clave de muchos de estos colectivos para sumarse, más allá de una sensibilidad hacia el tema general. El primero de ellos fue el interés suscitado ante una nueva herramienta de denuncia novedosa en nuestro entorno como es un Tribunal de Derechos llevado a cabo por colectivos de la sociedad. Otro aspecto fue el valorar el proceso como una oportunidad de aprendizaje

gracias a la implicación de muchas organizaciones, la confianza en Mugarik Gabe y en algunos casos el trabajo previo en otros espacios.

Y por último la flexibilidad y diversidad de formas de participación adaptándose a las posibilidades de los diferentes colectivos, que contribuyó a una sensación de participación clara en su metodología desde el inicio.

El resultado de la diversidad

Esta multiplicidad de actores y tipos de organizaciones contribuyó a una mirada más amplia ya que cada mujer participante en este espacio, que denominamos La Colectiva aportó desde su conocimiento y su sector de actuación, facilitando así vernos cada una de nosotras como una parte de este proceso político colectivo. Este proceso de trabajo se concretó sobre todo en al menos una reunión mensual y varias comunicaciones vía correo, llamadas, etc. Eran espacios donde se construía colectivamente cada quien desde sus saberes. Uno de los aspectos mejor valorados tras él fue el aprendizaje de muchas de las organizaciones participantes de la posibilidad de trabajo conjunto con organizaciones que a priori no son de su sector, o no son percibidas como aliadas naturales. El reconocer las diferencias y los distintos aportes desde nuestras realidades cotidianas nos permite identificar en qué aspectos podemos hacer pactos entre nosotras para lograr un objetivo común, también el reconocernos y aprender a valorar las diferentes capacidades de cada una.

Así, La Colectiva, se convirtió en un espacio de interacción de varias mujeres y de aprendizaje continuo que perseguía un objetivo común de realización de un evento como un Tribunal de Derechos.

Las testimoniante, voces centrales del Tribunal

Como mencionamos al inicio del texto, en estas experiencias las historias y voces de las mujeres que aportan sus testimonios se convierten en el eje central que da sentido a un evento de este tipo.

En el Tribunal Internacional de Derechos de las Mujeres. Viena + 20 Euskalherria 2013 se presentaron 8 casos (de Euskal Herria, Colombia, El Salvador, Catalunya y Guatemala), mujeres que denunciaban diferentes situaciones de vulneración de uno de los tres derechos reivindicados: el Derecho al Aborto, el Derecho a una vida libre de violencias y el Derecho a un nivel de vida digno.

El jurado -integrado por 7 personas (6 mujeres y 1 hombre) de reconocida trayectoria en redes e instituciones feministas, académicas y de defensa de los derechos humanos tanto en Euskadi como en América Latina- escuchó los testimonios así como las exposiciones de las expertas y las acusaciones de las fiscalas,. Manifestó una sanción o condena para los responsables de las violaciones a los derechos humanos de las mujeres que habían sido víctimas, e hizo un posicionamiento político -retomando el contexto jurídico en la Resolución del Tribunal- para avanzar en su defensa y reparación.

Las mujeres que presentaron sus casos, tras un proceso de documentación y acompañamiento vivieron también un proceso de empoderamiento donde pasaron de haber sido víctimas a sujetos que reivindicaron sus derechos. Este proceso añade también un carácter reparador para ellas que vieron escuchadas su voces y reconocidas sus demandas aunque sea en un espacio de justicia simbólica.

Un acto político de justicia simbólica, el evento

El reconocimiento por parte del Jurado al inicio de su Resolución de "Que los ocho casos presentados en este Tribunal se encuadran dentro de un sistema capitalista, militarista y patriarcal, entendido en sus aspectos económico-financieros, políticos, coloniales, sociales, ideológicos, culturales y medioambientales. Se trata de un

sistema que sostiene y reproduce la violencia contra las mujeres de una manera específica y estructural, de tal manera que se hacen equivalentes género y violencia. Que es un sistema cuyo objetivo principal es maximizar los beneficios y el crecimiento económico, sin considerar que el fin último de las prácticas sociales y económicas debe ser la sostenibilidad de la vida, que requiere tanto recursos materiales como contextos y relaciones de solidaridad, reciprocidad y cuidado, en un entorno social y ambientalmente sostenible.

Que en este contexto internacional, se da una vulneración de los derechos humanos que afecta de manera específica y radical a las mujeres que, en muchas ocasiones, enfrentan la criminalización por sus luchas en defensa de esos derechos, así como una impunidad sistemática."

Este fue un momento que contribuyó al reconocimiento del sujeto político feminista. Las mujeres asistentes al evento vimos cómo los casos presentados también respondían a otras situaciones conocidos o vividos por nosotras mismas. Fue la visualización de una falta de reconocimiento de los derechos de las mujeres y una continua vulneración de los mismos, así como de un sistema que depende para su mantenimiento y reproducción de las discriminaciones y violencia hacia las mujeres.

Construcción de sujetas políticas

Para finalizar destacar los diferentes procesos que se fueron sumando y dieron lugar a una construcción de sujetas políticas; un proceso colectivo donde estaban implicadas diferentes mujeres de diversos colectivos sociales, plantear una herramienta de justicia simbólica por parte de la sociedad civil, realizar un evento donde se escuchaban los testimonios de mujeres que pasaron de víctimas a reconocidas (cómo su derecho había sido vulnerado) y a ser mujeres empoderadas en la búsqueda de justicia. Un evento donde se reconoció que el sistema desde su génesis utiliza la violencia contra las mujeres como colectivo, independientemente de su procedencia, étnica, clase, etc., para perpetuarse. Por último, la convicción de todas las y los participantes de la necesidad urgente de seguir activas socialmente para la erradicación de las violencias machistas.

Una comunidad educativa formada & una ciudadanía comprometida. El gran reto que puede cambiar la escuela del siglo XXI

Konsue Salinas Ramos. Profesora de Infantil. Navarra

Resumen

Esta investigación recoge los pasos y la evolución que a nivel de formación en Educación para el Desarrollo (ED) dirigida al profesorado se han dado en Navarra desde los años setenta hasta la actualidad. El objetivo, por tanto, es destacar cuáles han sido los esfuerzos realizados así como dejar constancia de las carencias formativas existentes que dificultan la implementación de la ED dentro del sistema educativo.

Porque... ¿cómo favorecer un sujeto político individual, colectivo y comunitario desde la Educación? La respuesta es un reto: formando al profesorado. La clave, sin duda, está en su formación. No hay que olvidar, que un profesorado comprometido con la ED es a su vez agente de cambio y motor de transformación social. Esta comunicación, además, trata de reivindicar el papel del-a profesorado como uno de sus agentes principales, dotándole de protagonismo en este proceso.

Por último, se pretende evidenciar la necesidad de que la Administración Educativa asuma el compromiso de realizar una formación a gran escala que permita llegar a todo el profesorado y a la comunidad educativa en general.

En definitiva, ¿cómo comprometer al profesorado para el cambio? Elaborando estrategias formativas que impidan que relacione la ED como algo ajeno al sistema educativo.

palabras clave

Educación para el Desarrollo, educación, formación profesorado, formación universitaria, formación continua, sistema educativo, implementación, sujeto político.

Es conocido el desajuste que existe entre la normativa que ampara la introducción de la Educación para el Desarrollo (ED) dentro del sistema educativo y su implementación en la práctica. (Argibay, Celorio y Celorio, 2009:6). Una de las claves que podría explicar el porqué de esta situación es la falta de formación de calidad en ED entre el profesorado debido al escaso compromiso por parte de las administraciones competentes por impulsarlo. Existe más de una década entre dos investigaciones realizadas en Navarra y, sin embargo, ambas dibujan un panorama bastante similar:

"El profesorado no tiene una concepción clara de qué es la ED y esta se relaciona más al tratamiento de temáticas concretas que con un enfoque permanente". (Medicus Mundi, 2001:6)

"Partimos de una situación inicial en la que se aprecia que un porcentaje importante del profesorado tiene pocos conocimientos sobre ED". (Salinas, 2012:12)

Objetivos

En primer lugar, se pretende recoger cuáles han sido los pasos y la evolución que a nivel de formación en ED dirigida al profesorado se han dado en Navarra con la intención de destacar los esfuerzos realizados así como las carencias formativas existentes. Además, se pretende reflejar, en segundo lugar, cómo se siente el-la docente ante una situación que implique hablar de ED, cómo cambia su percepción al recibir formación en este enfoque pedagógico y cómo se despierta su interés por trabajar la ED en el aula.

Todo ello nos llevará a presentar una propuesta dirigida a la Administración Educativa para que asuma el compromiso de realizar una formación a gran escala que permita que la ED llegue a todo el profesorado y a la comunidad educativa en general.

Marco teórico

El concepto de ED ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, en un proceso en el que se han ido incorporando nuevas temáticas, como son la cuestión de género y la sostenibilidad ambiental, y nuevos actores, de entre los cuales hay que destacar la figura del profesorado. La ED, desde el punto de vista de la Educación para la Ciudadanía Cosmopolita, "pretende construir una ciudadanía global crítica, participativa, políticamente activa y socialmente comprometida con un desarrollo humano justo y equitativo para todas las comunidades del planeta" (Celorio y de Juan, 2009:59), por lo que la Escuela puede y debe asumir un papel protagonista en este proceso. Coincide, en este sentido con la LOE que contempla como una de las finalidades de la Educación "la solidaridad y la cooperación entre los pueblos"¹, lo que significa que la práctica educativa debe encaminarse a conseguir este objetivo.

El Consenso Europeo sobre Desarrollo 2007 incide en que las personas de los países desarrollados tienen el derecho a recibir formación sobre la existencia de otras realidades en el mundo y al desarrollo de una conciencia crítica que les permita convertirse en agentes de transformación social. Nos queda insistir, por tanto, en el derecho del profesorado, alumnos-as, familias y comunidad educativa en general a ser sensibilizado y formado.

De la normativa existente de Cooperación y ED utilizada como marco teórico vamos a destacar La Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación de Navarra (2009-2012), ya que "es considerado uno de los mejores documentos de planificación en ED, porque es muy concreta" (Escudero y Mesa, 2011:39) y por el tratamiento que, además, dedica al profesorado.

El objetivo principal de esta normativa es "mejorar la calidad de la EpD" así como el "fortalecimiento institucional, mediante la generación de capacidades en EpD de los agentes implicados. En cuanto a los agentes de la ED se señala a los centros educativos, profesorado, alumnado y apymas, como uno de los "grupos diana" a quienes van dirigida las estrategias que se pretenden poner en marcha. (Gobierno de Navarra, 2009:13). Una de las acciones que se busca promover a largo plazo es la siguiente:

"Impulsar la Formación en Educación para el Desarrollo a profesionales y futuros profesionales de la Educación: Introducir la formación en Educación para el Desarrollo al Profesorado de una manera práctica y en los propios centros educativos". (Gobierno de Navarra, 2009:19)

Es en este mismo punto donde quedó recogida la acción estratégica que ha posibilitado la puesta en marcha del Seminario de Escuelas Solidarias (Gobierno de Navarra, 2009:19)

1 (LOE) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Artículo 2 sobre Fines de la Educación

En cuanto a la Universidad, se pretende "establecer contactos para incorporar acciones formativas específicas relativas a EpD y favorecer la formación en EpD a los futuros profesionales de la Educación, a partir del 2011." (Gobierno de Navarra, 2009:19)

Por último, creo de interés incluir en este apartado una definición en la que el-la docente se sienta identificado y protagonista:

"La ED en el ámbito de la educación formal requiere de docentes comprometidos con el derecho de sus alumnos-as -y el suyo propio- a conocer otras realidades y sensibilizarse con las desigualdades que existen entre las personas a la hora de acceder a unas condiciones de vida dignas. Docentes que faciliten estrategias que permitan a sus alumnos-as contextualizar los problemas cotidianos del aula y relacionarlos con los de otras personas y otras culturas, contribuyendo a la toma de conciencia de nuestras responsabilidades como ciudadanos-as de un mundo interdependiente. Docentes que desde la participación activa y el compromiso alienten en sus alumnos-as el deseo de contribuir a la transformación del mundo para hacerlo más justo y sostenible". (Salinas, 2014)

Metodología

Esta comunicación recoge aspectos concretos de dos investigaciones² que al estar interrelacionados entre sí resultan de interés.

Por una parte, se diseñó un modelo de formación exprés y se llevó a la práctica en siete centros educativos³ de la red pública del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (curso 2010-2011). En cada centro se impartieron dos sesiones de formación básica en ED dirigidas a todo el claustro con una duración de cuatro horas. La formación se realizó en el centro de trabajo y dentro del horario lectivo. Cada docente cumplimentó dos cuestionarios de unas doscientas preguntas al inicio y al finalizar la formación. Las preguntas, abiertas y cerradas, se agrupan en torno a diferentes temas, favoreciendo un proceso formativo, reflexivo y didáctico.

El requisito para participar en el proyecto era que todo el claustro asistiera a las sesiones de formación y rellenara los dos cuestionarios. La investigación se desarrolla a partir de las ochenta y cinco personas que han cumplido esta condición, aunque son más las que recibieron formación en una o en otra sesión.

Los cuestionarios son anónimos. El objetivo del primero es hacer un diagnóstico de cuál es el punto de partida en que se encuentra el profesorado en cuanto a sensibilización y conocimiento de la ED. La finalidad del segundo es valorar si el modelo de formación favorece un acercamiento a la ED y contribuye a despertar el interés por trabajar en esta línea educativa. También se pretende detectar los posibles cambios de percepción tras recibir la formación.

Por otra parte, para poder conocer la oferta de formación en ED que ha existido se ha recurrido a las fuentes orales entrevistando a personas que por su trayectoria conocen de primera mano estas cuestiones. No obstante, es evidente que este tipo de fuentes tiene sus limitaciones (subjetividad, imprecisión, etc.) por lo que ha sido necesario una verificación y contraste con otro tipo de documentos sobre normativa de ED específica. También se ha recurrido a documentos de la Coordinadora de ONGD-Navarra, donde se ha podido verificar el papel que la sociedad civil ha desempeñado en este proceso.

2 Esta comunicación recoge algunos aspectos de la investigación publicada en *I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo* (Salinas, 2012) y del TFM de Historia Contemporánea de la Universidad de Zaragoza "Historia de la Educación para el Desarrollo en Navarra (1976-2011)", 2012.

3 Participan cinco centros educativos de Infantil y Primaria y dos institutos de Educación Secundaria

¿Son suficientes los pasos que se han dado en la oferta de formación?

Las diferentes leyes de educación establecen que la formación permanente es un derecho y una obligación del profesorado. El departamento de Educación del Gobierno de Navarra organiza esta formación a través de los Centros de Apoyo al Profesorado (CAP). No obstante, los-as docentes también hemos buscado formación en otros ámbitos, movidos por un interés personal sobre temas concretos. Pioneros en este sentido han sido el Instituto de Promoción de Estudios Sociales (IPES) y la Coordinadora de ONGD de Navarra.

IPES, fundado en 1976, destaca por su contribución a la formación. Desde los años ochenta incorpora a la interpretación de la actualidad internacional el enfoque de derechos humanos y de género que le caracteriza⁴. En 2008 inicia un trabajo de ED mediante guías y unidades didácticas que se encuentran en la Web⁵, aplicando las Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación. Ha sido asesor en centros educativos dentro del Seminario de Escuelas Solidarias (2009/2012).

En cuanto a la Coordinadora de ONGD de Navarra señalar que la ED ha sido una de las líneas de actuación desde su fundación en 1998. Ya en el 2001 su Comisión de Educación organizó unas Jornadas sobre ED "Educando para el Cambio Social", con el fin de posibilitar el encuentro y el debate entre diferentes organizaciones, personas e instituciones del ámbito educativo⁶. De sus investigaciones destaca el Atando Cabos (2004) de donde surge la iniciativa de crear el Servicio de Asesoramiento (2006) a personas e instituciones que necesiten asistencia técnica para planificar una actividad o integrar la ED⁷.

En ese mismo año del 2006 el Departamento de Educación del gobierno de Navarra incluyó, por primera vez, en su Plan de Formación Anual dirigido al profesorado de todos los niveles educativos, unos Talleres de ED, con la finalidad de dar a conocer los servicios y materiales de la Coordinadora. En el 2007 con la incorporación de personas, con formación previa en ED, al Departamento de Educación se inicia un proceso orientado a promover la ED en los centros educativos. En esta línea se realizará una propuesta de creación de una Asesoría de proyectos de cooperación internacional al desarrollo dentro del Departamento y se diseñará un programa específico de formación en ED dirigido al profesorado. Anterior a estas fechas no existían "estrategias para integrar la ED en la educación formal". (Gobierno de Navarra, 2009: Anexo II).

La línea de actuación más significativa ha sido la puesta en marcha del Seminario de Escuelas Solidarias (2009-2012), cuyo diseño y realización ha sido posible gracias a la coordinación entre los dos Departamentos del Gobierno del Navarra, el de Educación y la Sección de Cooperación al desarrollo, y la Coordinadora de ONGD de Navarra. Este programa ha supuesto un punto de inflexión en la formación de los-as docentes ya que, por primera vez, se contempla lo siguiente:

"Pretende ser el primer paso para la creación de una red de escuelas con una importante presencia de la educación para el desarrollo y la solidaridad en sus PEC. (Proyecto educativo de centro)"⁸

En el diseño de esta formación se reconoce que "la incorporación de la ED y de la cooperación y solidaridad internacional a la práctica escolar es una de las prioridades del Departamento de Educación en materia de programas de educación en valores"⁹. Este programa quedó recogido en la Estrategia Navarra de ED (2009-2012).

4 Entrevista realizada a Javier Aisa, Pamplona, 24 de mayo de 2011 y 3 de abril del 2012.

5 <www.ipenavarra.org>.

6 Memoria de actividades 2001, p. 3.

7 Memoria Anual 2005.

8 Programa institucional de Educación para el Desarrollo: centros educativos.

9 Diseña la formación la Sección de Innovación educativa del Departamento de Educación.

Capacitación docente ¿Cómo se siente el profesorado?

Veamos, ahora, la percepción que el profesorado tiene sobre la formación recibida en la Universidad:

Tabla 1: Valoración de la formación recibida en ed en la universidad			
¿Consideras que has recibido en tus estudios universitarios la formación teórica y práctica necesaria como para:	Si	No	N/C
	%	%	%
...fomentar y valorar con normalidad propuestas solidarias a realizar a nivel de todo el centro desde el propio claustro de profesores?	5,88	90,58	3,52
...transmitir la información sobre la metodología a las familias?	10,58	87,05	2,35
...colaborar en la inclusión de la ED en el P.E.C.?	4,71	92,94	2,35

Elaboración propia.

Como podemos observar la percepción del profesorado sobre la preparación universitaria en ED no es nada positiva. Esta falta de formación ha podido repercutir en actitudes no favorables a la realización de iniciativas solidarias, lo que explicaría a su vez, que apenas se realicen este tipo de actividades en los centros educativos de la red pública de Navarra (un 52,44% responde que no se ha realizado ninguna en ninguno de los centros en los que ha trabajado durante su vida laboral, un 43,90% responde que sí, aunque no lo han vivenciado en más de cuatro ocasiones). Teniendo en cuenta que los valores solidarios se aprenden en la práctica, estos datos reflejan la pérdida de oportunidad de aprendizaje que en este sentido ha tenido la comunidad escolar en general, y tal como señalan Pastor y López 2012: 14 "depende de la voluntad, del deseo o del interés del profesor que se introduzca la ED en su actividad docente". Conocer la ED despierta el interés por formarse y aplicarla.

En cuanto al interés por recibir formación en ED después de acabados los estudios universitarios destacar que tan sólo un 22,35% de docentes ha tenido inquietud por realizar algún tipo de formación en ED, y el resto, el 77,64% no la ha tenido. Recordad, además, que la oferta de formación en ED del Departamento de Educación en Navarra es relativamente reciente.

Con unas carencias formativas tan evidentes no es de extrañar que la mayoría del profesorado nos sintamos inseguros al abordar situaciones que impliquen tener que hablar en términos de ED, tal y como se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 1: Valoración de la capacitación docente

Si tuvieras que hablar en términos de: Lucha contra la pobreza y la exclusión, Ciudadanía Global, etc., ¿Cómo te sentirías?

Elige una opción:	Delante de compañeros-as docentes de tu centro	Delante de compañeros-as docentes de otro centro	Delante de padres-madres de tu aula	Delante de padres-madres de la escuela
	%	%	%	%
Bien	10,97	7,31	28,05	14,63
Muy bien ¡Ya era hora!	8,54	4,88	7,32	4,88
Ridículo	1,22	2,44	2,44	2,44
Inseguro, no me importaría hacerlo pero no tengo formación	73,20	79,30	60,97	73,17
Indiferente, me daría igual		1,22		
Mal, es algo de lo que creo que no tengo por qué hablar			1,22	1,22
No contesta	6,10	4,87		3,65
Total	100	100	100	100

Elaboración propia.

Conclusiones

Se constata que un porcentaje importante del profesorado no se siente con la formación suficiente como para abordar con seguridad situaciones en que tenga que hablar en términos de ED. No obstante, se ha comprobado que una vez recibida una formación básica dirigida a dar a conocer y despertar el interés los-as docentes manifiestan sentir una mayor curiosidad e interés por la ED en un 84,70% (frente a un 15,29% que no). Además, un 83,52% de los docentes considera "más necesario que antes recibir formación en ED" frente a un 12,94% que no lo considera así. De cualquier manera, es evidente el aumento del interés en formarse en ED con un 78,82% de docentes que quiere profundizar en la formación frente a un 11,76% que contesta que no desea hacerlo. Un 83,52% de docentes apoyaría, además, un plan integral de formación en ED dirigido a todo el profesorado, familias y alumnos-as.

Tras la formación se produjeron cambios de opinión significativos y un aumento de interés por los siguientes temas:

- Un 95,29% de los-as docentes valora como importante que se hagan actividades solidarias en el centro educativo.

- Un 92,94% considera enriquecedor mantener un hermanamiento con otra escuela (un 3,52% dice que no).
- Un 70,58% de los docentes afirma que le gustaría que el centro en el que trabaja tuviera como objetivo la ED como una de sus señas de identidad (un 12,94% contesta que no).

Dos de los siete centros que participaron de esta formación, CEIP Añorbe y CEIP Buztintxuri, fueron posteriormente galardonados con el Premio de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer en su tercera edición (2011). Ello evidencia el potencial que el profesorado tiene cuando se le facilitan las herramientas necesarias que despiertan su interés.

En cuanto al Seminario de Escuelas Solidarias, señalar que a pesar de que ha supuesto una innovación tiene sus limitaciones al ser una oferta de formación opcional. La implantación de la ED requiere de planes de formación que alcancen al mayor número posible de educadores.

Por último, recordar que un 83,52% de docentes apoyaría un plan integral de formación en ED dirigido a todo el profesorado, familias y alumnos-as. ¿Podemos imaginar que repercusión tendría una formación a gran escala que abarcara a todos los centros educativos?

Por tanto, a la pregunta: ¿cómo favorecer un sujeto político individual, colectivo y comunitario desde la Educación? La respuesta es un reto: formando al profesorado. Y, ¿cómo comprometer al profesorado para el cambio?: Elaborando estrategias formativas que impidan que relacione la ED como algo ajeno al sistema educativo, favoreciendo la presencia permanente de la ED en la labor docente.

Propuesta a la Administración Educativa

Por medio de esta propuesta se pretende trasladar al Departamento de Educación, y a los diferentes Organismos competentes, el resultado de esta investigación (Salinas, 2012), con la finalidad de que impulsen una estrategia de formación dirigida al profesorado de todos los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra, pretendiendo lograr la máxima difusión y eficacia de la actuación educativa.

Características de la formación

- El objetivo es despertar el interés.
- El curso tiene una duración de cuatro horas (dos sesiones).
- Se imparte en el centro educativo en horario lectivo.
- Es condición imprescindible que participe todo el claustro.
- Se incluye un proceso reflexivo (cumplimentación de dos cuestionarios antes y después de la formación).

Modalidad

- Formación específica dirigida a todos los centros educativos, dentro de un Plan de mejora educativa.
- Dentro del Seminario de Escuelas Solidarias, dirigiéndose a los centros en los que hay un grupo de profesores-as inscritos en esta formación. Se propondría la realización de dos sesiones formativas de ED a todo el claustro (mejor comprensión del trabajo de compañeros-as inscritos en el Seminario).
- Es necesario diseñar un itinerario formativo con diferentes niveles de profundización.

¿Quiénes podrían realizar la formación? (no son excluyentes)

- Profesores-as que por su trayectoria poseen capacidad y convicción para formar a otros-as docentes (participantes en el Premio Nacional de Educación para el Desarrollo Vicente Ferrer)¹⁰.
- La Coordinadora de ONGD de Navarra y diferentes ONGD.
- IPES, HEGOA, etc., de tradición tanto formativa como investigadora.

Espacio Web

Incluir en la página Web del Departamento de Educación un apartado de ED (reconocimiento institucional a la ED). Objetivo: facilitar información y recursos; compartir proyectos y experiencias prácticas realizadas por docentes y centros educativos.

Referencias bibliográficas

Argibay, M., Celorio, G. y Celorio, J. J. (2009). *Educación para la ciudadanía global. Debates y desafíos*. Bilbao, Hegoa.

Celorio G. y De Juan, I. (2009). "Educación para el Desarrollo. Hacia una conciencia crítica". En *Cuadernos de Pedagogía*, 390, 58-63

Coordinadora de ONGD de Navarra (2004). *Atando cabos. Estudio sobre la situación de la Educación para el Desarrollo con jóvenes de 12 a 18 años en Pamplona y Navarra*. Pamplona, Coordinadora de ONGD de Navarra.

Escudero, J. y Mesa, M. (coord.) (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Madrid, CEI-PAZ-Centro de Educación e Investigación para la Paz.

Gobierno de Navarra. *Estrategia Sectorial de Educación para el Desarrollo de Navarra (2009-2012)* <www.navarra.es/home_es/.../Publicaciones+y+documentacion/>.

Medicus Mundi. (2001). *Investigación sobre la educación para el desarrollo en la educación Primaria*. Pamplona, Medicus Mundi.

Pastor, M.I y López, A. A. (2012). "Educación para el Desarrollo en el ámbito formal: Actores e instituciones implicadas. Especial referencia al municipio de Rincón de la Victoria, Málaga". En *I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo*, Santander, 14 al 16 de noviembre de 2012. <<http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/189.pdf>>.

Salinas, K. (2012). "Una experiencia de innovación que acerca la Educación para el Desarrollo al profesorado. Diseño y puesta en práctica de un Modelo de Formación "expres". En *I Congreso Internacional de Estudios del Desarrollo*, Santander, 14 al 16 de noviembre de 2012. <<http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/184.pdf>>.

Salinas, K. (2014), *Acercando la Educación para el Desarrollo a la escuela. Una mirada internacional, una mirada a Navarra*. Pamplona, edición de la autora.

¹⁰ Son siete los centros educativos de Navarra que han sido premiados en las cuatro ediciones de este premio.

Línea Temática 2.

**Comunicación para la
transformación social**

PRESSPLAY! Una nueva pedagogía de la visión para la cultura audiovisual digital

Andrea Aisa Vega. Espacio REDO

Resumen

La emergencia de las NTIC ha provocado el surgimiento de nuevas dimensiones comunicativas y, a su vez, de nuevos actores comunicativos (los llamados *prosumidores*)¹. En este contexto, la actual primacía de la imagen y de lo visual en la cultura debe ser complementada con una comprensión crítica: una pedagogía imprescindible en conjunto de la cultura visual (digital), capaz de formar(nos) y dotar(nos) críticamente ante la inmersión continua de representaciones, ilusiones y simulaciones que implica nuestra vida (Alberich Pascual, San Cornelio Esquerdo, 2011). Para lograrlo es necesario incorporar los derechos humanos a la comunicación audiovisual digital, que se puede presentar como una tarea educativa innovadora - desde una interpretación del mundo basada en la defensa de la dignidad humana y en las personas como sujetos de derechos - y que aprovecha el desarrollo del rol de consumidores mediáticos (pasivos y a-críticos) a futuros prosumidores críticos. Este es el objetivo de PRESSPLAY!, una nueva metodología donde, a partir de los comandos del reproductor multimedia "*press, play, pause, rewind, rec y redo*" aunamos tecnología, comunicación y formación para configurar una mirada crítica a todas las pantallas que desvelan el mundo.

palabras clave

Cultura audiovisual digital, cultura del remix, nuevas narrativas digitales, pedagogía de la visión.

La cultura visual contemporánea posee una densidad y una saturación que nunca ha tenido en el pasado. Su caracterización como una plena mediasfera (Romà Gubern, 1997), es decir, como un nuevo entorno que envuelve y domina la vida en las sociedades occidentales actuales, condiciona de manera decisiva los modos de relación y comprensión del mundo. La era digital refuerza esta nueva realidad contemporánea.

Sin embargo, como sostiene Javier Erro (2009), mientras entendamos que el hecho audiovisual es un conjunto de instrumentos (las Tecnologías de la Información y la Comunicación), que se mueve por el exterior del proceso pedagógico y no como una nueva cultura que nos modifica absolutamente las reglas del juego, seguiremos prolongando la agonía de modelos de educar ya caducos. De

esta manera, deberíamos trabajar y avanzar en un proceso cultural basado en las nuevas posibilidades de acción y participación de las personas usuarias que ha abierto la digitalización de los medios.

Precisamente, nuestra propuesta PRESSPLAY! pretende armar una pedagogía de la visión a partir del análisis de los diferentes conceptos y teorías que alumbran la cultura audiovisual digital. Los comandos del reproductor multimedia nos guiarán en la construcción de la metodología y en la revisión de las fundamentaciones teóricas.

¹ Concepto anticipado por McLuhan y Barrington, quienes afirmaron que la tecnología electrónica permitiría al consumidor asumir simultáneamente los roles de consumidor y productor de contenidos (Piscitelli, 2010: 151)

PLAY

Existen muchos los conceptos referidos a la era actual de la imagen: iconosfera, cultura visual, era del Homo videns. Para algunos autores, como Romà Gubern, los media han llegado a constituirse como nuestro nuevo medio de vida (mediasfera):

La sociedad moderna está integrada en un ecosistema comunicacional. Este ecosistema comunicacional puede ser contemplado, utilizando un léxico contemporáneo, como una mediasfera omnipresente, que se ha constituido, junto a la biosfera arcaica del ser humano, como su complementaria corteza cultural en las sociedades industrializadas. (Gubern, 1994).

Podríamos definir cultura visual como el conjunto de imágenes, signos y símbolos que nos rodean en nuestra vida cotidiana, formando un universo de significados que percibimos e interpretamos estéticamente, racional y simbólicamente (Alberich, Báscones, 2011).

Dentro de la cultura visual digital podemos reunir todo el conjunto de imágenes y experiencias visuales relacionadas con la aparición de los media digitales. Principalmente, se trata de una cultura vinculada a la pantalla, aunque las imágenes pueden acabar impresas o proyectadas en otros soportes. Entre los ámbitos relacionados cabe citar el diseño multimedia y la infografía, el cine digital, la imagen 3D, la realidad virtual, la TV, el vídeo y el mundo audiovisual en su conjunto, el arte digital, el net.art, la animación digital y los motion graphics o grafismo animado.

Llegados a este punto, no basta con la mera observación, sino que podemos atravesar el espejo y emprender un camino que nos conduzca a la comprensión de las imágenes, como un elemento que establezca una nueva guía educativa. Este cambio de perspectiva implica aceptar primero y reafirmar a continuación que existen culturas visuales plurales y diferentes universos simbólicos, también con significados diversos. En este línea de interpretación, advertimos por ejemplo que el arte – en cuanto a ideas en un principio y luego en sus acciones – se convierte en una construcción cultural, en la que la representación social de la contemporaneidad adquiere una dimensión esencial y se suma a la consideración de que es una riqueza la presencia en el mundo de realidades culturales heterogéneas, en términos de singularidad y de su posible interrelación.

Con esta premisa ponemos el circuito en marcha. De entrada, identificamos diferentes problemáticas globales del mundo y, al mismo tiempo, cuáles son los contenidos multimediales con los que vamos a realizar la tarea formativa; sus recursos y métodos más adecuados y con qué agentes sociales la llevaremos a cabo en común.

PAUSE

Pierre Lévy apuntaba a la idea de la importancia de confiar el motor de la cibercultura a la inteligencia colectiva, fin último del ciberespacio. Ésta (la inteligencia colectiva) ha de ayudar a concertar y complementar las competencias; los recursos y los proyectos; la constitución y el mantenimiento dinámico de memorias comunes; la activación de modos de cooperación flexibles y transversales y la distribución coordinada de los centros de decisión. Esto obliga a replantear muchas estructuras de poder, que ya están cambiando, y presenta al ciberespacio como un dispositivo interactivo y comunitario.

Los pasos que damos en esta fase incorporan desde el comienzo una relación constante y gradual con agentes educativos diversos para comprobar sus necesidades y expectativas. Pero detenernos brevemente permite que hagamos en común un análisis reflexivo más preciso para continuar la identificación de escenarios; problemas; objetivos; intercambio de ideas; planificación; elaboración; aplicación práctica con sus fases de actividades, y evaluaciones. En definitiva, se elabora un plan de acción, con una secuencia temporal establecida conjuntamente.

REWIND

Es el momento del "rebobinado crítico".

Desde un discurso interpretativo-cultural, Fernando Hernández (1997) apuesta por una educación crítica desde la entendimiento perspicaz de nuestra cultura visual. Para conseguirlo, resulta obligado analizar los valores, las creencias y significados que encierran los diferentes elementos culturales que nos rodean. Igualmente, desvelar además ciertos significados, prejuicios y discursos ocultos que a menudo se nos pasan por alto. Esta educación y actitud crítica es todavía más necesaria cuando se trata de educar y formar no sólo a personas lectoras de imágenes, sino a quienes vayan a ser las personas creadoras y diseñadoras de esa cultura visual en el futuro.

Respecto a la noción de cultura, hay que decir que en una primera aproximación se define como el conjunto de valores, creencias y significaciones que el alumnado (casi siempre sin reconocerlo) para dar sentido al mundo en el que viven. Noción que abarca en la práctica desde la posibilidad de viajar por el espacio y el tiempo, a lo que hace posible que exista un videojuego (y su valor simbólico), hasta las formas de vestir y comportarse relacionadas con la pertenencia a un grupo, las modas y la identidad personal. Tomar ejemplos de la cultura que nos rodea tiene la función de aprender a interpretarlos desde diferentes puntos de vista, y favorecer la toma de conciencia de los alumnos sobre sí mismos y el mundo de que forman parte. (Hernández, 2010).

REC

Sostiene Jenkins (2006) que nos encontramos en "el momento de la convergencia de culturas, en el que conviven los nuevos y los antiguos media en el que las grandes corporaciones y los pequeños medios de reciente creación compiten por las audiencias". Estamos en el momento en el que el poder de los grandes productores de contenidos y el poder de los consumidores interactúan de forma impredecible". Esta nueva circulación de los contenidos mediáticos depende de la participación activa de los consumidores: "La convergencia representa un cambio cultural, ya que anima a los consumidores a buscar nueva información y a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos".

El audiovisual digital es ya una experiencia hipermedia y transmedia, en la que confluyen sonidos, imágenes y textos discontinuos. Una acción que supera las nociones de centro, margen, jerarquía y linealidad que mencionaba Landow (1992).

Establecido este punto de partida, procederemos a la revisión y aplicación de conceptos clave en la cultura audiovisual digital: la hipertextualidad; la narrativa transmedia y las prácticas de remix. Por tanto, nuestra propuesta en esta fase aportará una reflexión audiovisual eminentemente práctica, en la que el alumnado desarrollará en primera persona, a través de su propia experiencia, los fundamentos de las nuevas narrativas transmedia y la cultura del remix. La pretensión es explorar así los usos educativos de las prácticas transmedia en procesos de enseñanza/aprendizaje formal e informal, para el desarrollo de competencias asociadas a la multialfabetización digital (alfabetización avanzada) y la participación en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

La narrativa transmedia es una técnica narrativa basada en la creación de mundos (narrativos) que se desarrollan a través de múltiples medios y plataformas, integrando experiencias, muchas de ellas de carácter interactivo. Cada una de estas plataformas muestra una parte diferente de la historia y realiza una aportación diferente en el gran mundo narrativo. La proliferación de iniciativas transmedia se debe a un interés renovado por la narrativa, que para su desarrollo se combina con el uso de nuevas tecnologías. También es una respuesta a las nuevas experiencias derivadas de la convergencia de los medios. Algunos conceptos relacionados con la narrativa transmedia son *cross-media*, multimodalidad y narrativas multimedia. Todos ellos se refieren a una idea común: el desarrollo de historias que transcurren en varios medios o plataformas².

2 Usos educativos de las narrativas transmedia. Observatori Educació Digital. Universitat de Barcelona. <<http://oed.ub.edu/proyectos/transmedia.html>>.

Por otro lado, la cultura del remix³ es un tipo de práctica que se relaciona directamente con la creación colectiva y se entiende, además de como un modelo estético, como un posicionamiento ético en relación con la función de Internet en el desarrollo y la distribución de la cultura. Según Casacuberta, la creación colectiva es sobre todo un paradigma cultural planteado en términos de una cultura del remix: una nueva forma de escribir en la que no utilizamos exclusivamente palabras sino también imágenes, sonidos, dibujos y vídeo, entre otros recursos. El gran obstáculo es que buena parte del tejido empresarial vive todavía del mundo de la propiedad intelectual (Casacuberta, pág. 84, 2005)⁴. Otra forma de denominar estas prácticas sería el término *apropiación*.

La clave está en la revisión de este concepto, que subyace de cualquier obra remezclada. Nos referimos al trabajo con audiovisuales extraídos de su contexto original, presentados en una nueva disposición, que crean, por tanto, nuevos sentidos. Desde esta perspectiva, la confluencia con el concepto "readymade" de Duchamp es obvia; la resignificación, interpretación, o adaptación de un elemento en otro de creación artística. Poscardt (1998) redonda en esta idea: "un remix no sólo consiste en adaptarse a un nuevo contexto, sino también en transformar una idea vieja en otra (brillante) contemporánea". "Apropiarse" en el sentido de interiorización del "aura" de Benjamin, como proceso creativo transformativo.

Pero no se trata de reducir el enfoque a las nuevas formas surgidas de la hipertextualidad, sino de comprender un nuevo tipo de cultura: la cultura de lectura/escritura (Lessig, 2008) construida sobre la relación recíproca entre la persona productora y la consumidora. Esta nueva lógica de producción y consumo cultural entronca indudablemente con la sociabilidad y la participación, como Jenkins (2004) vino a llamar: la *participatory culture*. Por otra parte, la emergencia de una cultura participativa se haría posible gracias al incremento del poder de las personas consumidoras, que habrían adquirido nuevas capacidades para interaccionar con el contenido de los media. La cultura participativa plantea una serie de exigencias sobre la cultura popular que las grandes corporaciones aparentemente no pueden satisfacer en su totalidad. Una de las más importantes es el derecho a participar en la creación y en la distribución de narrativas audiovisuales.

REDO

El proceso comienza de nuevo, desde el momento que se han elaborado nuevos contenidos multimediales, susceptibles de un nuevo análisis (REWIND) y de una nueva producción derivada (REC). El circuito continúa.

De esta forma, se responde al ejemplo de complementariedad de las diversas modalidades narrativas desde el mismo proceso de producción, que no sólo implica la convergencia en torno a una tradición de producción cultural, sino que incluye además prácticas de construcción de significados y ejercicios comunitarios de interpretación (Jenkins, 2010).

Conclusiones

Como hemos visto, la experiencia sensible que promueven los nuevos medios de comunicación digital implica la redefinición de la identidad de lugares, distancias y fronteras comunicativas previas (Alberich y San Cornelio, 2011). Además, queda patente la relevancia que adquieren en la cultura visual digital la representación social contemporánea y el reconocimiento de realidades culturales diversas.

A partir de las teorías mencionadas, el circuito que ponemos en marcha incorpora al proceso e interrelaciona problemáticas mundiales, contenidos multimediales y agentes educativos y sociales. También introduce concep-

3 Alberich Pascual, Jordi y San Cornelio Esquerdo, Gemma (2011). "Representación y simulación". *Cultura audiovisual digital*. Material docente. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

4 Casacuberta, David (2005). "Cada hombre, un artista". En: Creación e inteligencia colectiva (págs. 81-85). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

tos y prácticas como las narrativas transmedia y la cultura del remix, que permiten nuevas producciones, distribuciones y consumos culturales diferentes. Estas acciones educativas alientan la capacidad crítica y promueven la participación en común de personas que se convierten así nuevas creadoras y diseñadoras de la cultura visual del futuro.

Referencias bibliográficas

- Alberich Pascual, J. y San Cornelio Esquerdo, G. (2011). "Representación y simulación". En *Cultura audiovisual digital*. Material docente, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Alberich Pascual, J. y Báscones, P. (2011). "Estética, comunicación interactiva y cultura digital". En *Cultura audiovisual digital*. Material docente, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- Casacuberta, D. (2005). "Cada hombre, un artista". En *Creación e inteligencia colectiva* (págs. 81-85), Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía.
- Dena, C. (2009). *Transmedia practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments*. Phd Thesis. Disponible en <<http://www.scribd.com/doc/35951341/Transmedia-Practice>>.
- Gubern, R. (1994). *La mirada opulenta*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Gubern, R. (1997). *Medios icónicos de masas*. Madrid: Historia 16.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture*. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Jenkins, H. (2009). *Fans, Blogueros y Videojuegos: La Cultura De La Colaboración*. ed. Ediciones Paidós Ibérica S.L.
- Lévy, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel?* Éditions de la Découverte. Paris. [Traducción castellana: ¿Qué es lo virtual? Editorial Paidós. Barcelona. 1999.]
- VV.AA. (2009). *El audiovisual y la educación para el desarrollo. Del entretenimiento a la participación*. Valencia. Fundación Maniel.

Los nuevos medios digitales. Un nuevo ecosistema para la transformación social

Andrea Aisa Vega, Javier Aisa Gómez de Segura (Espacio REDO)

Resumen

"La interactividad, consecuencia de la digitalización, incrementa el poder de los usuarios, alcanzando niveles jamás obtenidos en las etapas anteriores del desarrollo de los medios y del consumo de la cultura". (Jenkins, 2008: 57)

La circulación abierta de informaciones e ideas abre nuevas formas de expresión, debate, movilización y posibilidades emancipadoras, en las que compartir es la forma natural de relacionarnos. Las TIC son un desafío y una oportunidad para universalizar y democratizar el conocimiento; relacionarse con culturas diferentes y revitalizar la política. Podemos tener la capacidad de crear, intervenir, difundir y compartir, con una apropiación libre, crítica y selectiva de la información y su aplicación tecnológica. De manera que, gracias al surgimiento de los nuevos medios, los consumidores mediáticos adquieren un nuevo rol en materia de relaciones mediáticas. Como sostiene Piscitelli, los consumidores de medios dejan de ser consumidores pasivos y pasan a ser prosumidores mediáticos.

palabras clave

Posmodernidad, hermenéutica, opinión pública, autocomunicación de masas, redes sociales, sociedad red.

Comunicación de masas, opinión pública y nuevos medios digitales

El alcance de la opinión pública siempre se ha restringido por barreras comunicativas que han cambiado a lo largo del siglo XX. Las TIC posibilitan que una opinión pública realmente global es posible a corto y medio plazo. Diferentes teorías posmodernas abordan el concepto de legitimidad del conocimiento y su relación con la teoría de los medios de auto-comunicación de masas propuestos por Castells. Es evidente que la comunicación cada vez es más global. No obstante, conviene no olvidar que el proceso de apropiación es también local.

¿Existe una concepción unívoca y unitaria del mundo, de la realidad? ¿Sobre qué puntos de vista se asienta dicha concepción? ¿Quién o qué estipula que son justas y verdaderas? ¿Cómo se vehiculan estas visiones? ¿En qué medida la emergencia de los nuevos medios digitales ayudan a cambiar estos procesos? ¿Qué capacidad de acción tenemos como sujetos sociales de derecho? Autores como Lyotard o Vattimo teorizan sobre estas cuestiones a partir de la condición postmoderna.

La condición posmoderna designa "el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos". Lyotard postula el fin de la legitimidad de grandes

1 Lyotard, J.F. (1986). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, Op. Cit. pp 13.

relatos impuestos hasta el momento en la civilización occidental (el cristiano, el iluminista, el marxista y el capitalista). Han perdido su valor absoluto y carecen de sentido, ya que a pesar de estar fundamentados en los discursos de verdad y de justicia, los metarrelatos son, en realidad, centros legitimadores: del libre mercado, de la dictadura del proletariado, de la razón... En su lugar, surgen multitud de pequeños relatos; "*relatos adyacentes, paralelos e incluso antagónicos*"². La causa está en que la verdad, el conocimiento, se ha transformado de manera radical y destructiva. El 'saber' ya no está ligado grandes ideales sino que se fundamenta en el sistema productivo, porque ha asumido sus criterios de rentabilidad y eficacia. En esta nueva etapa del capitalismo, impulsada por innovaciones tecnológicas generadas por el desarrollo del conocimiento científico (las TIC³), Lyotard preconiza la debilidad de los Estados-Naciones. El Estado-Nación ha perdido autonomía y soberanía (en el sentido westfaliano clásico) debido al desplazamiento de poder (pérdida de competencias) hacia pautas interregionales o transnacionales. En este contexto, las TIC -en tanto que transmisoras de conocimiento- limitan su capacidad a la vez que obligan a reconsiderar sus relaciones con la sociedad civil. Lyotard vislumbra entonces lo que será un problema de legitimación, en relación al binomio conocimiento-poder. Actualmente, el estatuto del saber científico, el poder y el saber se funden: "*La cuestión del saber en la edad de la informática es más que nunca la cuestión del gobierno*"⁴. Advierte, por tanto, la pujante lucha de los Estados-Naciones por el poder de la información⁵.

La corriente postmoderna de Vattimo añade un enfoque positivo al fin del metarrelato como centro legitimador, final posibilitado por los *mass media*⁶. Sin embargo, en contra de la idea de que producen una homologación general de la sociedad (cuyo devenir natural según algunos autores son los totalitarismos y las dictaduras), los medios de comunicación han fomentado la explosión y multiplicación generalizada de visiones del mundo (*Weltanschauungen*). Se trata de una pluralización de puntos de vista. En vez de fomentar una sociedad más transparente, ese "ambiente caótico" es lo que puede traernos "esperanzas de emancipación". Por lo tanto, la intensificación de la comunicación en las TIC rompe con el modelo histórico lineal y unitario, implicando una liberación de "racionalidades" locales. Las más diversas "minorías", antes suprimidas por el centro en la historia de la modernidad, toman hoy la palabra y afirman su autonomía⁷.

De la descomposición de los grandes relatos y la disolución del lazo social nace entonces una nueva forma de organización social que entronca con la naturaleza de la *Sociedad Red*, en la que cada persona se sitúa sobre "*nudos de circuitos de comunicación (...)*", y en donde "*nunca se está desprovisto de poder sobre esos mensajes que le atraviesan al situarlo*"⁸.

2 Vázquez Rocca, A (2010). "La Posmodernidad; a 30 años de La Condición Postmoderna", en *Revista Almiar* - Nº 51 - marzo/abril de 2010. Margen Cero, Madrid. Disponible en: <<http://www.observacionesfilosoficas.net/laposmodernidad30anos.htm>> (consulta 20 de abril de 2014).

3 "*La generalización de la codificación del conocimiento científico para un lenguaje universal basado en la información y la difusión del uso de microordenadores y de las redes virtuales de información y comunicación generaron impactos significativos sobre las actividades de investigación, transmisión y circulación del conocimiento*". Lyotard, J.F.(1986). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, Op. Cit. pp. 17.

4 Lyotard, J.F.(1986). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, Op. Cit. pp. 24.

5 "*Igual que los Estados - Naciones se han peleado por dominar territorios, después para dominar la disposición y explotación de materias primas y de mano de obra barata, es pensable que se peleen en el porvenir por dominar las informaciones*". Lyotard, J.F.(1986). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, Op. Cit. pp. 17.

6 Vattimo anticipa con su visión de *mass media* la realidad actual de las TIC, al señalar la reproducción de los sucesos en "el tiempo real". Vattimo, G (1996). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós-ICE UAB, pp. 80.

7 Sartori también habla del localismo que fomenta la nueva cultura audiovisual. Sin embargo, lo realiza bajo un sesgo negativo al señalar que la televisión fragmenta, mostrando recortes del mundo que impiden una comprensión integral de éste. Sartori, G. *HomoVidens. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus, 2000. pp. 120.

8 Lyotard, J.F. (1986). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra, Op. Cit. pp. 37.

Castells sostiene que el poder se decide cada vez más en un espacio de comunicación multimodal y que el poder es el poder de la comunicación⁹. Los medios de comunicación de masas son decisivos en la formación de la opinión pública, y condicionan la decisión política. Sin embargo, la comunicación de masas se está transformando por la difusión de Internet y la Web 2.0, como nuevos medios de comunicación social. Estas tecnologías han permitido el desarrollo de sistemas horizontales de comunicación, a través de los que la sociedad ha construido su propio sistema de comunicación, generando el paradigma de la *autocomunicación de masa*. En la Sociedad Red, los actores sociales tienen más capacidad de actuación, de comunicación, de incidencia política, debido a la estructura reticular en la que los nodos aumentan su importancia al marcar los flujos de comunicación y a la capacidad de incidir sobre sus objetivos.

Sin embargo, en un momento en el que la comunicación cada vez es más global, la escuela hermenéutica nos recuerda que el proceso de apropiación es también local. Partimos de nuestros prejuicios y valoraciones al darle significado a un mensaje. Para Gadamer, la actividad interpretativa de entender es una condición necesaria para la emergencia de la verdad. Y en este proceso, la figura de la persona espectadora-lectora-usuaria, pasa a ocupar el lugar central de la reflexión teórica. Según Gadamer, conocer, interpretar, emitir un juicio crítico ante una obra es siempre actualizar prejuicios que habíamos establecido o construido previamente en nuestra práctica anterior. En este sentido, nuestros juicios de valor ante una producción cultural de cualquier orden son siempre resultado de nuestra posición y trayectoria educativa, intelectual, cultural y personal.

Relacionar ciudadanía y redes digitales también nos permite redefinir libertades civiles y políticas individuales y colectivas. La circulación abierta de informaciones e ideas abre nuevas posibilidades de expresión, debate, movilización y posibilidades emancipadoras. De esta manera, las TIC son un desafío y una oportunidad para universalizar y democratizar el conocimiento; relacionarse con culturas diferentes y revitalizar la política. Cada persona puede tener por sí misma la capacidad de crear, intervenir, difundir, compartir. Más todavía, las TIC posibilitan que personas en solitario y en grupo; instituciones y colectivos sociales se apropien libre, crítica y selectivamente de la información y su aplicación tecnológica y contribuyan a la transformación.

Un caso práctico nos permite desvelar la utilización de las TIC en un contexto político y social determinado. En una primera percepción, una de las redes sociales más conocidas y empleadas, Twitter, parece que fue el medio de movilización más destacado en un caso evidente de movilización: la Revolución Verde iraní. Sin embargo, cada o persona o grupo, según la teoría hermenéutica, adquiere un enfoque parcial, resultado de su historia y desarrollo personal y social, en su apropiación de los mensajes comunicativos en la Sociedad Red. Es lo que sucedió en Irán.

Recepción y contextualización de los mensajes comunicativos: el caso de la "Twitter Revolución verde" en Irán

En junio de 2009 el presidente Mahmud Ahmadineyad logró un nuevo mandato. Los opositores denunciaron el fraude, surgieron las protestas en las calles y la represión. La sociedad civil, especialmente la juventud, lideró las movilizaciones en contra del *pucherazo*. Los medios de comunicación escrita y audiovisual fueron secuestrados y perseguidos, pero las noticias llegaban a la comunidad internacional en forma de vídeos de Youtube, *post* y *twitteos*. Internet se convirtió en el principal escenario comunicativo de organización y reivindicación a ojos de Occidente. Poco se tardó en ensalzar a Twitter como la principal herramienta para la movilización, denominada ya la "Twitter Revolución verde". Sin embargo, meses después EE.UU. reconoció que había intervenido en el proceso enviando mensajes falsos a través de la plataforma. Incluso los propios internautas iraníes denunciaron que la *Twitter Revolución* no fue tal, sino que se habían valido de otras redes y medios.

9 Castells, M. "Comunicación, poder y contrapoder en la sociedad red. Los medios y la política". En *Telos*, No. 74, enero-marzo. 2008. Disponible en <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/DYC/SHI/seccion=1188&id-oma=es_ES&id=2009100116310137&activo=4.do?elem=6844>. Consulta 10 de octubre de 2011.

Con la teoría hermenéutica propuesta por Gadamer valoramos este hecho desde la perspectiva de la recepción y contextualización de los mensajes comunicativos. La comunicación es más global, pero la escuela hermenéutica nos recuerda que el proceso de apropiación es todavía más local. Partimos de nuestras consideraciones parciales al darle significado a un mensaje. Así sucedió en aquellos días en los que Occidente se dejó deslumbrar por una Twitter Revolución que nunca existió.

La sociedad se mueve: los actores del cambio social

La juventud iraní ha entrado en escena (2/3 tercios de la población tiene menos de 30 años), busca empleo y reivindica. No obstante, si una virtud ha tenido la revolución islámica fue la ocupación del espacio público por parte de la juventud, incluido el *cibespacio*. Internet ha abierto un nuevo espacio virtual para la libertad de expresión en un país tildado por Reporteros sin Fronteras de *"una de las cinco mayores cárceles del mundo para los periodistas"*¹⁰. En 2011, la cifra de cibernautas alcanzaba los 42 millones (el 53% de su población, un 75% entre 21 y 32 años)¹¹, lo que convirtió a Irán en el primero de los países de Oriente Medio y Asia Central respecto al uso de la Red.

Como afirma Javier Martín, director de la oficina de la Agencia EFE en Teherán, *"la percepción de que la Red podía convertirse en un elemento de cambio proyectó un rayo de esperanza y abrió una pequeña brecha. A través de la Red, los jóvenes accedieron a un mundo desconocido, del que apenas habían escuchado hablar y que no existía en los medios tradicionales. Aprendieron nuevos caminos de comunicación y descubrieron atajos efectivos de movilización que les permitían regatear los tradicionales métodos de censura y represión de las autoridades"*¹².

La blogosfera desempeñó un papel crucial. Desde que en noviembre de 2001 el periodista reformista Husein Derakhshum abriera la bitácora "Cómo crear un blog en persa", más de 700.000 de sus compatriotas han seguido su ejemplo, tanto en persa como en otras lenguas y, en especial, en inglés. Nasrin Alavi, autora del libro 'We are Iran' (2006) sostiene que *"los blogs han crecido tan deprisa porque cubren las necesidades que ya no son satisfechas por los medios impresos: proporcionan un espacio seguro donde escribir libremente"*.

Sin embargo, desde la llegada de Ahmadineyad al poder, la censura se recrudeció. En noviembre de 2008, el poder judicial ordenó el bloqueo de más de cinco millones de sitios web, entre ellos páginas mundialmente conocidas como Facebook, Orkut o Youtube. Los medios de comunicación occidentales subrayaron el rol esencial de Internet, en especial de Twitter¹³, como herramienta de comunicación del movimiento de oposición durante las elecciones de 2009. Rápidamente saltaron las campañas de apoyo internacional en la red¹⁴, e #iranelection se convirtió en el *hashtag* de referencia para el aparente seguimiento de la actualidad. Sin embargo, meses más tarde, vieron la luz informaciones que restaban importancia a la famosa "Revolución Twitter Iraní". Mehdi Yahyanejad, el director de "Balatarin" uno de los sitios web más populares de Internet en farsi, informó al Washington Post que el impacto de Twitter en Irán fue nulo. *"Aquí (en los Estados Unidos), hay un montón*

10 Reporteros sin Fronteras. Irán. Mahmud Ahmadineyad, Presidente de la República <<http://www.rsf-es.org/news/iran-mahmud-ahmadinejad-presidente-de-la-republica>>. Consultado el 21 de abril de 2014.

11 Fuente: Wikipedia. Anexo: Países por número de usuarios/as de internet. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Pa%C3%ADses_por_n%C3%BAmero_de_usuarios_de_Internet>. Consultado el 20 de abril de 2014.

12 Martín, J. (2009). Jóvenes. "La Revolución Cibernética". En *Iran. 30 Aniversario de la Revolución. Culturas. Revista de Análisis y Debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo*, nº 3. Enero de 2009, Fundación Tres Culturas, Sevilla.

13 Incluso el ex asesor de seguridad nacional de EE.UU., Mark Pfeifle reclamó el Nobel de la Paz para Twitter porque *"sin Twitter el pueblo de Irán no se habrían sentido empoderados y con la confianza suficiente para defender la libertad y la democracia"*.

14 Ayudemos a Irán. Haz Tu Avatar de Twitter Verde en Seowicked.com <<http://www.seowicked.com/twitter/ayudemos-a-iran-haz-tu-avatar-de-twitter-verde>>. Consultado el 20 de abril de 2014.

de rumores. Pero al mirar bien, se ve que en su mayor parte son norteamericanos twitteando entre ellos"¹⁵. Al parecer, sólo el 2% de los iraníes podían utilizar esa red social. El indicativo más claro que se alega para valorarlo era el idioma: la comunicación a través de esta red hubiera sido fundamentalmente en farsi y no en inglés.

La Twitter Revolución Verde desde una perspectiva hermenéutica

Ha sido el primer ejemplo en Oriente Medio de cómo Internet configura un nuevo panorama comunicativo global, con la ciudadanía como principal sujeto. La escuela hermenéutica señala que no debemos olvidar que el proceso de apropiación es cada vez más local y contextual. El fenómeno iraní nos sirve para tener presentes algunas de las cuestiones que Gadamer sostenía sobre la importancia de la actividad interpretativa. Al valorar la Twitter Revolución, se cayó en el mero análisis cuantitativo de los mensajes que llegaban, olvidando tanto el contexto desde el que se emitían (fundamental cuestionarse el idioma en el que se recibían, así como su procedencia), como en el que los recibíamos. Recibimos los mensajes desde nuestra concepción previa de la situación socio-política iraní. Sin embargo, meses más tarde, surgió la noticia de que Estados Unidos desempeñó un papel clave al fabricar falsos mensajes de iraníes divulgados a través de Twitter. Como partes integrantes del juego comunicativo, concedimos valor a los mensajes y les dimos un significado propio a partir de la realidad socio-cultural que conforma nuestros juicios de valor. Se actuó de una manera hermenéutica básica e inconsciente. Amoldamos la verdad que subyacía en el mensaje a lo que se deseaba como realidad. En el contexto iraní los mismos mensajes no tuvieron similar interpretación ni su consiguiente relevancia. Factores como el idioma de las informaciones o las dificultades de acceso a la red social (en aquel momento no existía Twitter en farsi) revelaron que la revolución no se estaba organizando en esta red, sino más bien en los blogs, a través de correos electrónicos y mensajes de texto. La periodista Golnaz Esfandiari aseguró en su artículo 'The Twitter Devolution'¹⁶ que un gran número de activistas de la oposición confesaron la utilización de mensajes de texto, correo electrónico y entradas de blog para dar a conocer las acciones de protesta. Pero el viejo boca a boca fue sin duda el medio más influyente utilizado para dar forma a la actividad de la oposición posterior a la elección.

A la vista está que si la recepción de los medios de comunicación requiere interpretación, los llamados nuevos medios de comunicación social (como las redes sociales) aún más. Sin embargo, esta construcción de sentido a partir de la situación hermenéutica debería ser consciente en la búsqueda de la verdad gadameriana. En este caso, la verdad aparente de los mensajes quizás no distara demasiado de la realidad que trataban de describir. Pero la intencionalidad fue una muy distinta a la que interpretamos en Occidente. Ser receptores activos en la contextualización de los mensajes quizá deba partir de un precepto anterior: ser conscientes de nuestro contexto e indagar más allá de la verdad aparente que subyace del texto.

En septiembre de 2010, la televisión estatal iraní informó de que Facebook y Twitter eran los enemigos ocultos del país ("*Country's hidden enemies*"), usados por los servicios de inteligencia occidentales para reclutar nuevos miembros y recopilar información. Según diversas fuentes, el plan del gobierno sería contratar a piratas informáticos para servir a sus intereses¹⁷. Otro ejemplo más - ahora desde el lado opuesto - de cómo se deberá aplicar una hermenéutica consciente en la futuras interpretaciones de mensajes que lleguen desde Irán a través de estas redes sociales.

15 Musgrove, M. (2009). Twitter is a player in Iran's drama'. *Washington Post*. 17 de junio de 2009. <<http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2009/06/16/AR2009061603391.html>>. Consultado el 20 de abril de 2014.

16 Esfandiari, G. (2010) "The Twitter Devolution". *Washington Post*. 7 de junio de 2010. <http://www.foreignpolicy.com/articles/2010/06/07/the_twitter_revolution_that_wasnt>. Consultado el 21 de octubre de 2011.

17 Reporteros sin Fronteras. Informe *Internet 2011*. <<http://www.rsf-es.org/grandes-citas/dia-contra-censura-en-internet/a2011-dia-mundial-contra-la-censura-en-internet/lista-de-enemigos-de-internet-2011>>. Consultado el 20 de abril de 2014.

Conclusiones

A partir de casos como la Twitter Revolución iraní, y de fundamentaciones teórico-metodológicas como la hermenéutica, se ve la necesidad de redefinir la ya vieja noción de opinión pública a la luz de las TIC.

La interactividad, consecuencia de la digitalización, incrementa el poder de los usuarios, alcanzando niveles jamás obtenidos en las etapas anteriores del desarrollo de los medios y del consumo de la cultura (Jenkins, 2008:57). Sin embargo, construir conocimiento recogiendo enfoques y miradas diversas que ayuden a comprender la complejidad y la interrelación de los fenómenos no será posible sin el cuestionamiento de los procesos comunicativos surgidos en la Sociedad Red.

Como sostienen Tubella y Alberich (2011), frente al carácter cerrado, estable y mayoritariamente limitado de los contenidos en los medios de comunicación tradicionales, la acción comunicativa a través de los nuevos medios de comunicación digitales ofrece contenidos típicamente flexibles, inestables e incluso ilimitados, lo que provoca así un desplazamiento de modelos comunes anteriores y la necesidad de estudio y prospección de nuevas pautas para su necesaria comprensión crítica y pedagógica¹⁸.

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2009). Irán, 30º aniversario de la revolución. *Culturas. Revista de Análisis y Debate sobre Oriente Próximo y el Mediterráneo*, nº 3. Enero, Fundación Tres Culturas, Sevilla.
- AA.VV. (2007). "Irán por dentro". En *Vanguardia Dossier nº 24*. Julio/Septiembre. Barcelona.
- Castells, M. (2009-2011). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós Comunicación, 2008.
- Lyotard, J.F. (1996). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- Thomson, J. B. (1998-2010). *Los media y la modernidad*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- Tubella Casadevall, I. y Alberich Pascual, J. (2011). "Los Media en la sociedad de la información". En *Material docente de la UOC*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Vásquez Rocca, A. (2010). "La Posmodernidad; a 30 años de La Condición Postmoderna". En *Revista Almiar* - Nº 51 - marzo/abril, Margen Cero, Madrid.
- Vattimo, G. (1996). *La sociedad transparente*. Barcelona, Paidós-ICE UAB.

18 TUBELLA CASADEVAL, Inma y ALBERICH PASCUAL, Jordi (2011). Los Media en la sociedad de la información. *Material docente de la UOC*. Universitat Oberta de Catalunya.

Revisar los fundamentos actuales de las relaciones entre comunicación y educación para el desarrollo

Erro Sala (Departamento de Sociología de la UPNA)

Resumen

En este breve trabajo planteamos que las interrelaciones entre comunicación y Educación para el Desarrollo (ED) cuando hablamos en términos de solidaridad internacional y cooperación para el desarrollo chocan con fuertes obstáculos para acabar de encarnarse en prácticas sociales (en "*cultura de solidaridad*").

Hallamos la razón principal en la falta de madurez suficiente del proceso de análisis de los modelos de comunicación y educación que pretendemos implantar. Nos preguntamos por el riesgo de caer en una situación doblemente paradójica. Por un lado que la aspiración de la ED a legitimarse como disciplinaria o subdisciplina dentro del sistema de educación institucional -la "*escuela*"- le impida mantener la conexión adecuada con las prácticas educativas de las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD). Por el otro que el esfuerzo de construir un enfoque de unas Comunicaciones para el Cambio Social (CCS) que se mueva tanto dentro del espectro de las expresiones alternativas, como del ámbito de los medios masivos tradicionales, pueda opacar la reflexión en torno a la posibilidad de un modelo de comunicación específico en el caso de las ONGD.

Planteamos evitar las tentaciones de disociar la ED vista como disciplina o subdisciplina del sistema educativo de la ED leída como área específica del sistema de cooperación para el desarrollo; y repensar desde el un marco amplio de unas CCS si en el caso de las ONGD su adscripción a la compleja y polémica idea de "*desarrollo*" y sus nexos directos Norte-Sur, trazados desde la intensidad de una relación "*materialmente*" concreta, son aspectos capaces de ir dando forma una expresión propia de comunicación que denominaríamos "*educadora*".

Consideramos que la experiencia de las ONGD sigue siendo imprescindible y que los dos sistemas -educativo y de cooperación- se necesitan porque de lo contrario podría esfumarse la referencia fundamental del "*lugar estratégico*" donde confluyen las prácticas sociales de comunicación y educación. Pero identificamos aquí un requisito básico para ir encarnando esa "*comunicación educadora*", que la "*escuela*" y las ONGD reconozcan el nuevo escenario en el que están insertas. Ahí creemos que se esconden algunas pistas útiles para revisar los fundamentos de las relaciones indisolubles entre comunicación y educación para el desarrollo.

Conclusiones:

a) Respecto a la ED: ¿La ED como nueva disciplina educativa?

Habrà que revisar si la obsesión por legitimarse como disciplina o subdisciplina educativa de la ED (vinculada sobre todo al sistema educativo institucional) le aproxima o distancia de las ONGD y del campo de la solidaridad y la cooperación internacional para el desarrollo y lo que esto puede suponer. En primer lugar el sistema educativo institucional avanza en la actualidad decididamente hacia una perspectiva mercantil, instrumental y tecnologizada en principio antagónica con las propuestas de la pedagogía crítica, en general asilada a experiencias marginales. En segundo lugar revertir esta situación parece muy difícil sin el concurso de la "*frescura*" propia de las prácticas sociales educativas propias del sistema de la solidaridad internacional y de la cooperación para el desarrollo que las ONGD materializan.

b) Respecto a la CCS: ¿Pueden reinventarse hoy unas nuevas "comunicaciones para el desarrollo"?

Habrá que sopesar desde enfoques más amplios como el de "comunicación para el cambio" o "comunicación para la transformación social", si la comunicación en el caso de las ONGD (precisamente por su adscripción a la compleja y polémica idea de "desarrollo", pero también por sus nexos directos Norte-Sur), merece ser revisada también como una "especialidad" o expresión propia.

c) Respecto a los vínculos entre comunicación y educación para el desarrollo: Sí respondemos afirmativamente a la interpelación anterior sería porque nos las ONGD nos remiten directamente, sin mediaciones troncales, a una comunicación dialógica, más preocupada por presentar realidades complejas y conflictivas, por facilitar condiciones para el debate abierto, más activadoras de pensamientos propios -reflexividad-, que vehículo de certezas o sentencias. A eso es lo que llamamos una comunicación "educadora" y, en consecuencia, por eso sostenemos que los cruces entre comunicación y educación suponen un "*lugar estratégico*" para activar la reinvención de las ONGD y un "*lugar antropológico*" porque aporta el sentido a esa reinvención.

palabras clave

Comunicación y educación, escuela/ONGD, la Educación para el Desarrollo como disciplina educativa, la Educación para el Desarrollo como eje de la cooperación internacional, comunicación para el cambio social, nuevo escenario social.

En este breve trabajo planteamos que las interrelaciones entre comunicación y Educación para el Desarrollo (ED) cuando hablamos en términos de solidaridad internacional y cooperación para el desarrollo chocan con fuertes obstáculos para acabar de encarnarse en prácticas sociales (en "*cultura de solidaridad*").

Hallamos la razón principal en la falta de madurez suficiente del proceso de análisis de los modelos de comunicación y educación que pretendemos implantar. Nos preguntamos por el riesgo de caer en una situación doblemente paradójica. Por un lado que la aspiración de la ED a legitimarse como disciplina o subdisciplina dentro del sistema de educación institucional -la "escuela"- le impida mantener la conexión adecuada con las prácticas educativas de

las Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD). Por el otro que el esfuerzo de construir un enfoque de unas Comunicaciones para el Cambio Social (CCS) que se mueva tanto dentro del espectro de las expresiones alternativas, como del ámbito de los medios masivos tradicionales, pueda opacar la reflexión en torno a la posibilidad de un modelo de comunicación específico en el caso de las ONGD.

Planteamos evitar las tentaciones de disociar la ED vista como disciplina o subdisciplina del sistema educativo de la ED leída como área específica del sistema de cooperación para el desarrollo; y repensar desde el un marco amplio de unas CCS si en el caso de las ONGD su adscripción a la compleja y polémica idea de "*desarrollo*" y sus nexos directos Norte-Sur, trazados desde la intensidad de una relación "*materialmente*" concreta, son aspectos capaces de ir dando forma una expresión propia de comunicación que denominaríamos "*educadora*".

Consideramos que la experiencia de las ONGD sigue siendo imprescindible y que los dos sistemas -educativo y de cooperación- se necesitan porque de lo contrario podría esfumarse la referencia fundamental del "*lugar estratégico*" donde confluyen las prácticas sociales de comunicación y educación. Pero identificamos aquí un requisito básico para ir encarnando esa "*comunicación educadora*", que la "escuela" y las ONGD reconozcan el nuevo escenario en el que están insertas. Ahí creemos que se esconden algunas pistas útiles para revisar los fundamentos de las relaciones indisolubles entre comunicación y educación para el desarrollo.

Instituciones modernas para tiempos de posmodernidad

La "escuela" y las ONGD coinciden en que son instituciones modernas, hijas de una sociedad que hoy parece disolverse. Tal vez por eso la "escuela" pierde poder cada día que pasa frente a las Nuevas Tecnologías de la

Información y la Comunicación (NTIC) y el avance imparable de las redes sociales. Pero ambas, continúan siendo instituciones claves del proceso socializador, siempre que sepan resituarse. Pero, qué educación y qué comunicación deben desplegar. A partir de aquí nos planteamos los aspectos que se identifican en el documento sobre las Líneas Temáticas (LT) y sintetizamos sus inquietudes en una sola interpelación: ¿cómo debe ser una comunicación que atraviesa todas las dimensiones de lo social –lo colectivo, pero también lo individual, lo cotidiano (el mundo de la vida)–, que integre lo comunicativo con el conocimiento –que caya más allá de información, la promoción y el “consumo de solidaridad”–, y, sobre todo, que parta de uno mismo –es decir, de la identidad institucional–? Buscamos la respuesta atendiendo a la “responsabilidad educadora” de esa comunicación (es decir, a capacidad mostrativa y deliberativa, a su empeño en abrir debates multidireccionales más que en cerrarlos hacia nuestra dirección), y a la figura institucional de las ONGD.

Si nuestra lectura es acertada una de las claves estribaría en revisar el nuevo escenario en el que tanto las ONGD como el resto de agentes de comunicación y educación que tienen que con la solidaridad, la cooperación y el desarrollo tienen que actuar. Nos preguntamos cómo es ese novedoso contexto-escenario y qué características le distinguen. Apostamos a que en la revisión de las características del nuevo escenario, en el descubrimiento de su auténtico sentido, pueden hallarse fundamentos para aclarar teóricamente y encarnar en prácticas sociales y en modelos organizativos institucionales –es decir, producir conocimiento tácito (más preocupado por reproducirse en infinitas expresiones que por verbalizarse o legitimarse a través de teorías, esquemas o manuales)– los fundamentos entre una ED y una CCS. Lo que llamaríamos una comunicación “esencialmente educadora”. Veamos pues que presupuestos deben tenerse en cuenta a la hora de ir diseñando modelos de comunicación con ese carácter:

a) La “escuela” y las ONGD son instituciones “sólidas” en medio de una sociedad “líquida”

Como hemos dicho la “escuela” y la ONGD son dos productos sociales de una modernidad que representa el mundo estable de la certidumbre y que, a través de la razón, nos prometió el progreso y el desarrollo universal.

Pero se trata de un proyecto que se caracteriza también por:

- Sustituir un tipo de “dogmatismo” (el de la materialización forzada mediante instrumentos coercitivos –políticos, educativos, militares– y la imposición universal de verdades, valores y normas exigidas como inalterables de un orden transcendente en un orden inmanente o histórico, sin admitir ningún tipo de tolerancia hacia el incumplimiento o la desviación), por otro (el de una racionalidad instrumental fines/medios de matriz ingenieril y tecnocientífica que margina, excluye y sacrifica al ser humano y a la mayor parte de la población mundial).
- Imponer un tipo de “orden” (político, social, pero también comunicativo y educativo), y un tipo de “eficacia” (instrumental y a corto plazo) que sometió al pensamiento y a la acción.
- Instaurar esa forma de racionalidad como la única posible y con sentido (escondiendo así la irracionalidad de una racionalidad que nos destruye humana y ecológicamente (Morín 1995).
- Producir de una cantidad inabordable de “residuos humanos”, de “consumidores fallidos”, o simplemente de “rezagados de la modernidad” (Bauman, 2005).

Lo que nos importa aquí es que esos rasgos amenazantes de la modernidad circulan por el sistema sanguíneo de la “escuela” y de las ONGD, hasta el punto de marcar sus estilos y expresiones de educación y comunicación. Lo primero que debe preguntarse entonces todo intento de comunicación educadora alternativa que afecte a estas dos instituciones es que llevo dentro de mí de esa parte del espíritu “negativo” de la modernidad que me conforma. Porque también forman su entraña otras cualidades –estas “positivas”– de su esencia moderna, como es el culto a las libertades, la autonomía individual o el anhelo de reflexividad y transformación permanente. Porque ese fenómeno que llamamos “modernidad” o incluso discutiblemente “proyecto moderno”, es profundamente

ambiguo, ambivalente y hasta contradictorio, y desde ahí debe ser comprendido cuando se habla de su *"fracaso"*. De aquí que tanto las ONGD como la *"escuela"* deban ser también analizadas con naturalidad como instituciones *"esquizofrénicas"*, ya que portan en su interior el germen del orden y de la integración (su cara *"prosistema"*), como el componente transformador (su rostro *"antisistema"*). Y esto repercute directamente en los estilos de comunicación y educación tanto de la *"escuela"* como de las ONGD. Lo que deben interiorizar las dos instituciones (así como todos los esfuerzos que pretendan fundamentar su comunicación y su educación), es que el mundo en el que nacieron se está esfumando y que hoy viven y actúan (consciente o inconscientemente) en un universo básicamente *"líquido"*. Según Bauman (2002) el nuevo contexto-escenario líquido nos remite a:

- La descomposición de las formas sociales (constituidas por las estructuras que orientan y limitan esas elecciones, las instituciones encargadas de proteger los hábitos, y los modelos de comportamiento presentados como aceptables) antes de que puedan ser asumidas socialmente y solidificarse. Dada su corta esperanza de vida ya no sirven como marcos de referencia para las acciones humanas y los individuos ya no pueden esperar su auxilio para construir su proyecto de vida.
- La separación y divorcio entre el poder y de la política (Bauman, 2013) y la reducción o supresión de los seguros públicos que hasta hace poco garantizaba el Estado, lo que erosiona la solidaridad social. Como el poder se ha independizado para ubicarse en el espacio global, extraterritorial, sin control político -la política y los políticos parecen ya irrelevantes o meros cómplices- frente al mercado y las corporaciones privadas, a los individuos de a pie sólo nos invade la incertidumbre

b) La era de las certezas, la intencionalidad diseñada y la ingeniería social han dado paso a la *"sociedad del riesgo"* y al *"arte de navegar"*

El mundo de las certezas, de la acción escrupulosamente diseñada y planificada a través de la ingeniería social, ha dado paso al de la *"sociedad del riesgo"* (Beck, 2010). La *"escuela"* y las ONGD -como tantas otras instituciones actuales- no parecen estar preparadas para moverse con eficacia en estos terrenos de arenas movedizas. Pensemos como la *"escuela"* gira todavía en torno de la exclusividad de una acción educativa consciente y explícitamente intencionada, como las propias ONGD. Pensemos también como ambas agotan lo comunicativo en la proyección planificada. Parece que no acabamos de asumir la complejidad de la acción social, lo que se nos había ocultado: que contiene una gran dosis de *"no intención"* que nos podemos pasar por alto, porque tiene enormes consecuencias. ¿Prestan atención nuestros modelos de comunicación a las consecuencias no buscadas, no previstas -*"colaterales"*- de sus concepciones y prácticas sociales? ¿Seguimos pensando todavía que sólo educa la acción con un presupuesto educativo intencionado, diseñado y dirigido? Conceptos ya obsoletos para encarar con éxito problemas nuevos. Se trata de producir un estilo de comunicación educadora tan flexible que esté más preocupado por mantener esa cualidad de adaptación para saber navegar ante la continua aparición de circunstancia imprevisibles, que por constituirse en un armazón consistente y presentable, pero incapaz de recoger las dinámicas sociales en constante transformación (Bauman, 2010; García Roca, 2010).

c) La era de la sociedad *"individualizante"* no es sólo la del *"individuo egoísta"*

Vivimos en la *"sociedad de los individuos"* (Elías, 1990) gracias al *"proceso de individuación"* moderno que, si bien amenaza con su expresión del *"individualismo egoísta"* la solidaridad, la cohesión y la sostenibilidad social y planetaria, también contiene una carga de esperanza. En la *"escuela"* y en las ONGD, y en sus formas de comunicación y educación, parece seguir latiendo una visión estrecha del individualismo, equiparable a una lectura negativa y unidireccional del fenómeno de la cultura de masas. Pero el individualismo supone también la autonomía individual, el sujeto *"libre"* para hacerse cargo de su proyecto vital. Eso sí, estamos ante la soledad del individuo que ve como frente a unas circunstancias *"insoportablemente volátiles y siempre cambiantes"*, a él se le piden todas las responsabilidades. Es la trampa que denuncia Beck (2010), la exigencia de soluciones personales a problemas estructurales (la responsabilidad del desempleo se hace recaer sobre la figura del desempleado, al que se acusa de falta de preparación, actualización o simplemente energía y voluntad, por ejemplo).

"Para el arte de la vida, este nuevo escenario abre un panorama sin precedentes. La libertad de autocreación no había tenido nunca antes un alcance tan impresionante, a un tiempo emocionante y aterrador. Nunca antes se había dejado sentir la necesidad de unos puntos de orientación y guía de una manera tan intensa y dolorosa. Sin embargo, tampoco nunca antes se habían echado tanto en falta (cuando menos, en comparación con el volumen y la intensidad de la necesidad) unos puntos de orientación sólidos y fiables, o unas guías fidedignas. Entiéndaseme bien: hay una desconcertante escasez de puntos de orientación "sólidos y fiables", y de guías "fidedignas". (Bauman, 2010:42).

Por eso toda expresión de comunicación educadora deberá tener en cuenta que está pidiendo una actitud solidaria a un individuo desorientado, agobiado por todo el peso de su teórica libertad, pero muy limitado por la falta de certezas y de brújulas (Serres, 2014). Y a la vez deberá tener en cuenta que precisamente esa condición de autonomía individual constituye la mayor garantía de la permanencia de la crítica y la rebeldía permanente contra cualquier forma de alienación social y de comunicación y educación domesticada.

d) La sociedad de consumo no es necesariamente la del "consumismo"

Es verdad que el consumo contiene un nuevo poder de dominación mucho más sutil y peligroso que el de la violencia "legítima" del estado. Aborrecer del consumo confundiendo con "consumismo". Como lo es que contiene una patología, que es el "consumismo" que, como sostiene Bauman (2004:191) *"no tiene que ver con obtener y acumular posesiones. Se trata, en esencia, de acumular "sensaciones" (no necesariamente "placeres", o al menos no necesariamente placenteras "por derecho propio"; lo que se tiende a experimentar como placentero es "tener" sensaciones, y todavía más la "esperanza" de nuevas sensaciones)*". Pero ha costado mucho a la sociología descubrir que el consumo es también un fenómeno social y que, como nos recuerda García Canclini (1995) *"sirve también para pensar"*, incluso puede ser la base de la "primera revolución cultural del siglo XXI" (Verdú, 2005). Según García Canclini *"recordar que los ciudadanos somos también consumidores lleva a encontrar en la diversificación de los gustos una de las bases estéticas que justifican la concepción democrática de la ciudadanía"* (1995:30). Es hora de distinguir, cuando hablamos de comunicación y educación, términos que no son sinónimos, pero que suelen emplearse como tales, como "mercado", "comercio", "consumo" y "consumismo". Y habrá que comprender muy bien que aquí se juegan tanto aspectos éticos, como estéticos. Auguramos escaso futuro a planteamientos de comunicación y educación que embistan de frente, con una visión ideologizada y sin base empírica actualizada, contra un fenómeno social tan complejo y polivalente como es el de consumo.

e) La nuestra es una sociedad emotiva y de una gran intensidad relacional, lo que tiene que ver con la cultura digital

Parece que sigue siendo un problema la confusión entre lo que es una cultura -la audiovisual y digital: las redes sociales- con sus instrumentos -las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)-. Como cultura nos están transformando radicalmente las formas de dar sentido (ver y verse en el mundo), produciendo un "nuevo sensorio" (Martín Barbero, 2003; Martín Barbero y Rey, 1999; Tedesco, 2005) que, entre otras muchas cosas, ha hecho estallar nuestras formas modernas de concebir la comunicación, la educación, la organización social y el desarrollo.

En primer lugar en que señala a las transformaciones profundas que el nuevo escenario introduce en el sistema educativo institucional (tanto en la educación formal como en la no formal e informal). Desentraña el debate sobre la auténtica naturaleza de las NTIC y de la cultura digital y su aplicación en la educación como "instrumentos" externos de apoyo a los procesos pedagógicos o como "dispositivos cognitivos" o "extensiones culturales" que circulan por dentro hasta cambiar radicalmente y dar un nuevo sentido a esos procesos. No dar una respuesta práctica acertada a ese debate está ocasionando que la pérdida de peso en el proceso de socialización y en la influencia social del sistema de educación institucional frente al poder creciente de los medios masivos

y las redes sociales se convierta en un drama (además de en una brecha abismal entre generaciones y sociedades), con la gravedad de que esto suceda en una sociedad en el que el aprendizaje y la educación se prolongan durante toda la vida. Cabe preguntarse hoy más que nunca:

¿Desde la educación cómo se sigue viendo a la comunicación -ahora a través de la cultura digital- como un instrumento de apoyo, como un enemigo de baja calidad intelectual con el que hay que sobrevivir, como una subcultura o como "*otra cultura*"? ¿Se está dispuesto a reconocer que transforman radical y sustancialmente la dimensión educativa y pedagógica?

Respecto a los medios masivos y a las redes sociales, ¿se les admite ya con todo su peso socializador -desde el presupuesto de que lo que comunica educa y de que lo que comunica masivamente educa masivamente o como enemigos y portadores de peligros?

De ahí hemos confirmado que el trabajo de las ONGD deben afrontarse una vez asumidas tanto su ambigüedad, como la imposibilidad de servirse de unas teorías de la individuación, de la acción social y de la cultura de masas totalmente satisfactorias y definitivas, a modo de catecismo o manual de autoayuda. Por eso afirmamos que las ONGD no han acabado de comprender todavía la que estos tres fenómenos sociales son mucho más de lo que dice una primera lectura social y, si se sabe mirar de una manera desprejuiciada y creativa aportan pistas novedosas de reinterpretación teórica y abren nuevas posibilidades de acción.

Conclusiones

a) Respecto a la ED

¿La ED como nueva disciplina educativa?

Habrà que revisar si la obsesión por legitimarse como disciplina o subdisciplina educativa de la ED (vinculada sobre todo al sistema educativo institucional) le aproxima o distancia de las ONGD y del campo de la solidaridad y la cooperación internacional para el desarrollo y lo que esto puede suponer. En primer lugar el sistema educativo institucional avanza en la actualidad decididamente hacia una perspectiva mercantil, instrumental y tecnologizada en principio antagónica con las propuestas de la pedagogía crítica, en general asilada a experiencias marginales. En segundo lugar revertir esta situación parece muy difícil sin el concurso de la "frescura" propia de las prácticas sociales educativas propias del sistema de la solidaridad internacional y de la cooperación para el desarrollo que las ONGD materializan.

b) Respecto a la CCS.

¿Pueden reinventarse hoy unas nuevas "*comunicaciones para el desarrollo*"?

Habrà que sopesar desde enfoques más amplios como el de "comunicación para el cambio" o "comunicación para la transformación social", si la comunicación en el caso de las ONGD (precisamente por su adscripción a la compleja y polémica idea de "desarrollo", pero también por sus nexos directos Norte-Sur), merece ser revisada también como una "*especialidad*" o expresión propia.

c) Respecto a los vínculos entre comunicación y educación para el desarrollo.

Sí respondemos afirmativamente a la interpelación anterior sería porque nos las ONGD nos remiten directamente, sin mediaciones troncales, a una comunicación dialógica, más preocupada por presentar realidades complejas y conflictivas, por facilitar condiciones para el debate abierto, más activadoras de pensamientos propios -reflexividad-, que vehículo de certezas o sentencias. A eso es lo que llamamos una comunicación "educadora" y, en consecuencia, por eso sostenemos que los cruces entre comunicación y educación suponen un "*lugar estratégico*" para activar la reinención de las ONGD y un "*lugar antropológico*" (Augé, 1993), porque aporta el sentido a esa reinención.

Vinculación con la Línea Temática 2

Plantea algunos de los aspectos fundamentales que, a nuestro juicio, un enfoque de la comunicación para la transformación no debiera eludir.

Referencias bibliográficas

- Augé, M. (1993). *Los no lugares, espacios del anonimato: antropología sobre modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Rocardio Mazzeo*. Madrid, Paidós.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo-consumo. Ética del individuo en la aldea global*. Barcelona, Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona, Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *La sociedad sitiada*. México, FCE.
- Bauman, Z. (2003). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona, Gedisa.
- Bauman, Z. y Tester, K. (2002). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*. Barcelona, Paidós.
- Beck, U. (2010). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.
- García Roca, X. (2010). "Acción social y comunicación". En Burgui, T. y Erro J. (2010), *Comunicando para la solidaridad y la cooperación. Cómo salir de la encrucijada*. Pamplona. Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía/Gobierno de Navarra, páginas 25-50.
- Martín Barrero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Norma, Bogotá.
- Martín Barrero, J. y Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona, Gedisa.
- Morín, E. (1995). *Sociología*. Madrid, Tecnos.
- Serres, M. (2014). *Pulgarcita*. Barcelona, Gedisa.
- Tedesco, J. C. (2005). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México, FCE.
- Verdú, V. (2005). *Yo y tú, objetos de lujo. El personismo: la primera revolución cultural del siglo XXI*. Barcelona, Debate.

La comunicación para la transformación a través de la musicoterapia

.....
María del Carmen González Quintana y Guacimara Molina Sosa
(Maestras de educación musical, musicóloga y musicoterapeuta)

Resumen

La musicoterapia, según la definición propuesta en 2011 por la World Federation of Music Therapy es: "...el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud física, social, comunicativo, emocional e intelectual y su bienestar. La investigación, la práctica, la educación y la instrucción clínica en la musicoterapia están basados en estándares profesionales según los contextos culturales, sociales y políticos".

Mediante la presente comunicación queremos dar a conocer el trabajo de musicoterapia que se está llevando a cabo en diferentes centros educativos de Gran Canaria. Este trabajo está enfocado, entre otros objetivos, a mejorar la comunicación como fórmula de transformación del individuo y, en consecuencia, de la sociedad.

palabras clave

Musicoterapia, creatividad, comunicación, música, emoción, inclusión, interdisciplinariedad, centros educativos.

.....
La aplicación de la musicoterapia en los centros educativos es una herramienta de apoyo en la transformación del discurso y la escucha y un potente recurso en el trabajo de la emoción y la creatividad.

El/la musicoterapeuta, mediante el manejo de los instrumentos, el uso de la voz y el cuerpo, facilita un espacio seguro y creativo. En dicho espacio, cada uno de los niños y niñas que componen el grupo puede adquirir herramientas adecuadas que le permitan favorecer su autoconocimiento, así como el conocimiento del otro/a, creando canales de comunicación ricos y fluidos.

En la musicoterapia, el/la musicoterapeuta emplea conscientemente los parámetros musicales con objetivos terapéuticos concretos que, incluidos en un proceso cuidado y elaborado, ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con las que se trabaja y, en consecuencia, de quienes las rodean. Entre sus objetivos, uno de los principales es la comunicación, la cual se trabaja para facilitarla y potenciarla así como para fomentar su calidad.

Una comunicación para la transformación ha de ser: libre, constructiva, crítica, cargada de escucha y respetuosa con la diversidad. Con la musicoterapia podemos trabajar fácilmente todos estos elementos, como damos a conocer con esta comunicación.

"El niño deberá tener derecho a la libertad de expresión; este derecho deberá incluir la libertad de buscar, recibir y transmitir información e ideas de todo tipo, independientemente de las fronteras, sea de manera verbal, escrita o impresa, en forma de arte o cualquier otro medio que elija el niño..." (Convención sobre los Derechos del niño, Art.13. 20 de noviembre de 1989. Naciones Unidas.)¹.

Proteger los derechos de los/as niños/as está implícito en el deber de todo/a educador/a. Esto implica ayudarles a comprender en qué consisten para que así puedan ejercerlos. Pero el/la niño/a no sólo tiene derecho a tener un espacio donde expresarse, sino también a saber cómo hacerlo correctamente. El expresarse conlleva, entre otras cosas, una intencionalidad comunicativa. Esta intencionalidad comunicativa, este proceso de encuentro con el otro/a, es necesario apoyarlo y potenciarlo para asegurar su calidad. En este sentido, la escuela forma parte del proceso del crecimiento del individuo. Junto a la familia, es la forma de ayudar a desarrollar un sujeto político que colabore en la transformación del mundo.

En la escuela se atiende al individuo formándolo a diferentes niveles. El nivel artístico está siendo, poco a poco, retirado de su formación, dejándose de lado e ignorándose la riqueza que aporta. Estamos viviendo un proceso de cambio en la legislación educativa en el que la futura implantación de la LOMCE restará prioridad a la educación artística. Y, sin embargo, el arte es una de las formas de comunicación y de canalización de emociones más importantes con las que cuenta el ser humano.

Entre las diversas manifestaciones artísticas se encuentra la música, que además de su gran riqueza estética, permite una comunicación directa. El hacer y escuchar música, tanto individual como colectivamente, nos permite acercarnos al otro/a y establecer canales de comunicación. Esto ocurre porque la música funciona como lenguaje universal, pero a la vez está cargada de singularidades que varían según cultura, grupo, contexto social e individuo. Es decir, tiene la capacidad de definir particularidades y a la vez de ser nexo y espacio de encuentro. A todo esto hay que sumarle que no exige recurrir a la palabra pero sí requiere escuchar, respetar espacios y hallar puntos de encuentros sonoros, lo que es intrínseco en una comunicación de calidad.

Por otro lado, la música se transforma y se traslada a nuestro cuerpo en forma de movimiento, ayuda a experimentar corporalmente lo escuchado y sentido, y a comprender más profundamente lo que nos quiere comunicar.

Ya desde el vientre materno estamos en contacto con este lenguaje sonoro y rítmico. Desde aproximadamente la 24 semana de gestación el sistema auditivo está formado. A esto se le añade que el feto recibe información sonora a través de la vibración que se produce en el vientre de la madre. Cuando el bebé nace, comienza una etapa en la que entra en contacto con nuevos olores, temperaturas, texturas y sonidos. Apoyado/a en el pecho de su madre, percibe el sonido del latido cardíaco que lo/la calma y/o relaja porque es el ritmo que estuvo oyendo y sintiendo durante su gestación, creándose un importante vínculo intrauterino.

Desde entonces se relaciona y se comunica con quien le rodea a través de lo sonoro. Además, la información que recibe es también gracias a lo que escucha y lo que siente a través de su cuerpo (la respiración de su padre y de su madre, las canciones que le cantan, el balanceo que le calma, la voz susurrándole...).

La música, en definitiva, acompaña al ser humano desde antes de su nacimiento y durante toda su vida, aportándole fuentes de relación, expresión, estética y comunicación.

Partiendo de todos estos beneficios, la musicoterapia maneja lo sonoro y va aún más allá. Según la definición propuesta en 2011 por la World Federation of Music Therapy, *"la Musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos,*

1 Asamblea General de las Naciones Unidas. "La Convención de los Derechos de la Infancia". <http://plataformadeinfancia.org/sites/default/files/cdn_texto_oficial.pdf>. Consulta: 05/04/14.

familias o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud física, social, comunicativo, emocional e intelectual y su bienestar. La investigación, la práctica, la educación y la instrucción clínica en la musicoterapia están basados en estándares profesionales según los contextos culturales, sociales y políticos”²

En la musicoterapia, el/la musicoterapeuta emplea conscientemente los parámetros musicales con objetivos terapéuticos concretos que, incluidos en un proceso cuidado y elaborado, ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con las que se trabaja y, en consecuencia, de quienes las rodean. Entre sus objetivos, uno de los principales es la comunicación, la cual se trabaja para facilitarla y potenciarla así como para fomentar su calidad.

Una comunicación para la transformación ha de ser: libre, constructiva, crítica, cargada de escucha y respetuosa con la diversidad. Con la música podemos trabajar fácilmente todos estos elementos.

Para ilustrar el trabajo de la comunicación a través de la musicoterapia, a continuación se pone como ejemplo una de las técnicas de la terapia: la improvisación clínica.

La improvisación clínica consiste en crear un entorno sonoro entre todos/as los/las miembros del grupo. En esta improvisación tocan juntos/as, cada uno/a con su instrumento, escogido por los/las participantes (cada instrumento es diferente, con características distintas). Juntos/as forman un todo que tiene un principio, un desarrollo y un final, con una conclusión conjunta. Las partes diferentes e individuales enriquecen al grupo. Un mismo instrumento puede sonar y comunicar cosas de forma completamente diferentes según quién y cómo lo toque. Esto ayuda a enriquecer el campo sonoro, el discurso del grupo. Por otro lado, en una improvisación conjunta hay discursos que, en ocasiones, son completamente opuestos. Estas situaciones ayudan a asimilar que en una misma realidad nos encontramos diferentes formas de comprenderla y afrontarla. Seguimos formando parte de lo mismo, sólo se acepta, se escucha, se respeta y se continúa completando el discurso individual y colectivo.

Todo lo canalizado y sonado en las sesiones ayuda, entre otras cosas, a:

- ver, escuchar al otro/a en sus diferentes discursos;
- ampliar el espectro sonoro propio: mi tolerancia aumenta en tanto en cuanto me enriquezco con las aportaciones y visiones de los/as demás. De esta forma es más sencillo comprender otras aportaciones y posturas y flexibilizarnos;
- canalizar de forma sana y creativa las emociones.

En definitiva, en las sesiones de musicoterapia se trabaja con la creatividad, la aceptación y flexibilización, y la emoción; campos fundamentales en los procesos de comunicación y que se describen seguidamente.

Un trabajo correcto con la emoción facilita la comunicación. La emoción no comprendida es, en muchas ocasiones, una barrera o un tapón que obstaculiza el hallar una forma de conectarnos y comunicarnos que sea fluida y rica. Comprendiendo cómo nos sentimos y cómo se siente el otro/a se libera el canal de encuentro entre ambos/as y se limpian los residuos que nos impiden llevar a buen término nuestra deseada comunicación sana y fluida. Es por ello que trabajando la emoción se trabaja la comunicación.

Igualmente, el trabajo de aceptación y de encuentro nos ayuda a eliminar barreras y prejuicios que nos alejan de las personas que consideramos diferentes a nosotros/as.

Hay un aspecto fundamental en la aceptación del otro/a, la aceptación de uno/a mismo/a. Cada uno/a de nosotros/a posee puntos fuertes y otros que no lo son tanto, tiene cualidades y rasgos que nos gustan y otros que

2 World Federation of Music Therapy. “¿Qué es la Musicoterapia?”. <http://www.wfmt.info/WFMT/Info_Cards_files/SPANISH%20-%20NEW%20What%20is%20music%20therapy.pdf>. Consulta: 05/04/14.

no aceptamos con tanta facilidad. El trabajo en musicoterapia enfocado a la comprensión de uno/a mismo/a, a la aceptación y trabajo de expresión libre tal y como somos nos relaja y, por tanto, nos ayuda a aceptar al otro/a tal y como es. Con la música se crean espacios seguros y entornos creativos donde abordar estos objetivos.

Cuando hacemos música, nuestro discurso sonoro, nuestro lenguaje, carece de sexo o raza. Todos/as sonamos, cada uno/a a su manera, pero formando un todo conjunto. El pertenecer a una única unidad y a la vez ser cada uno/a diferente, nos ayuda a asimilar y comprender el mundo desde otras ópticas y, por tanto, a formar sujetos políticos libres y responsables.

Por otra parte, también la creatividad nos educa en afrontar el mundo con otros prismas, nos ayuda a buscar soluciones alternativas a los conflictos, enriquece nuestras herramientas de actuación, nos facilita el buscar nexos para con los otros/as y favorece que nos comuniquemos de diferentes formas. Trabajando desde la creatividad a través de la música, fomentamos el enriquecimiento de nuestros recursos comunicativos y mejoramos la comprensión de los recursos del otro/a.

La música es creatividad, es grupo, es individuo, es escucha, es emoción, es aceptación, es enriquecimiento, es flexibilidad, es exploración, es ritmo, es unión, es diversidad, es comunicación. A través del uso consciente y bien estructurado por parte de un musicoterapeuta cualificado, con un grupo de personas con diferentes cualidades, se favorecerá un espacio rico y respetuoso en el que fomentar y apoyar el encuentro y la comunicación para la transformación del mundo.

Proyectos de musicoterapia en centros educativos en Gran Canaria

A continuación se presentan dos trabajos que se están llevando a cabo en la isla de Gran Canaria. Ambos trabajos se realizan en centros educativos de características muy diferentes: uno es un Centro público de Educación Infantil y Primaria y, el otro, una Escuela Municipal de Música.

Objetivos

- Escuchar las necesidades propias y del otro/a.
- Tomar conciencia de nuestros puntos fuertes y débiles.
- Buscar el sonido propio.
- Practicar el yo sonoro en un todo musical formado entre todos/as los miembros del grupo.
- Respetar los tiempos y ritmos de cada uno/a.
- Valorar el discurso del otro/a.
- Favorecer la orientación en la realidad.
- Aplicar lo experimentado en las sesiones a otras situaciones de la vida cotidiana.

Estructura de las sesiones

Las sesiones de musicoterapia se estructuran en tres partes:

- Bienvenida: Se canta una canción, siempre la misma, que ayuda a entrar en contacto con el nuevo espacio y lenguaje que se va a empezar a usar durante toda la sesión: el musical. Esta parte ayuda no sólo a recibir a los/as asistentes, sino que se recibe información de cómo se encuentran ese día y, por lo tanto, de si es necesario o no cambiar y/o adaptar los objetivos que se tenían programados.

- Parte central: Mediante diferentes actividades con la voz, el cuerpo y los instrumentos se abordarán los objetivos planteados para esa sesión.
- Despedida: Se canta una canción, siempre la misma, que despide a los/as asistentes. Es muy importante que el cierre ocupe el tiempo que necesiten para despedirse de sus compañeros/as, de los instrumentos y del/la musicoterapeuta.

Cada una de las partes de la sesión ha de cuidarse, ya que cada parte es una oportunidad de avanzar en el proceso individual y de grupo.

ApoyArte: musicoterapia en el C.E.I.P Siete Palmas. Gran Canaria

ApoyArte es un sueño hecho realidad, una idea que surge de la necesidad de implantar nuevas metodologías que actúen sobre la prevención de las desigualdades desde una perspectiva inclusiva y competencial. Se ha podido crear un foco de reflexión y de trabajo colaborativo entre distintos profesionales, que trabajan para favorecer las necesidades individuales.

Como su nombre indica, pretende ser un apoyo, un espacio de acompañamiento y de guía, distinto a los convencionalmente establecidos por los centros de educación públicos.

ApoyArte es un proyecto que cuenta con el apoyo institucional y económico de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.

Se desarrolla en el C.E.I.P Siete Palmas, que es un colegio público de Las Palmas de Gran Canaria. Los 34 alumnos/as que participan en el proyecto, pertenecen a todos los niveles educativos, desde Infantil de 3 años hasta 6º de Primaria.

El proyecto pretende crear un espacio en el que se realicen actividades enfocadas a mejorar la situación de escolarización del alumno/a desde el punto de vista emocional, social, educativo...

Datos del proyecto:

- Número de alumnos/as que participan en el proyecto: 34 alumnos/as
- Características de estos alumnos/as: son niños/as con edades comprendidas entre los 3 y los 12 años con diferentes trastornos y síndromes (síndrome de Down, TGD, autismo, TDAH, síndrome de Moebius, dificultad motora...).
- Agrupaciones: las sesiones son individuales, en pequeño o gran grupo.
- Periodicidad de las sesiones y duración de las mismas: las sesiones son semanales; las individuales tienen una duración de 20 minutos y las grupales de 50.
- Objetivos: el primer mes de contacto con el/la asistente sirve para su evaluación, para formular los objetivos terapéuticos a trabajar; cada uno de los objetivos individuales y/o de grupo están adaptados a las necesidades que presentan.
- Organización: el proyecto está coordinado por una musicoterapeuta; además, en este proyecto hay coordinación con el resto de profesores/as del centro (tutores, logopeda, orientadora, profesorado de pedagogía terapéutica) y familias.

Proyecto de musicoterapia en una Escuela Municipal de Música. Gran Canaria

Este proyecto de Musicoterapia se está realizando desde el año 2006 en una Escuela Municipal de Música de Gran Canaria. A esta EMM acuden personas entre los 4 y los 70 años, en horario de tarde, para asistir a clases de música o para recibir sesiones de musicoterapia.

En esta EMM, los/as asistentes a las sesiones de musicoterapia son una parte más del resto de alumnado de la escuela. Es de gran importancia, por tanto, el trabajo de inclusión que se está realizando por parte de todos/as los profesionales de la EMM. Cada uno/a de los asistentes a las clases y/o la terapia forman parte de una comunidad musical. Todos/as han ampliado sus recursos de comunicación y relación: se han acercado unos/as a otros/as a través de la música.

Tal ha sido el ejemplo de inclusión de esta EMM que el pasado año 2013, en Las Palmas de Gran Canaria, con motivo de la presentación del Informe Anual del Estado Mundial de la Infancia dedicado a los/as niños/as con discapacidad, Unicef presentó un video del trabajo que se está realizando en esta escuela.

Para poder acceder a la noticia: <<http://www.unicef.es/actualidad-documentacion/noticias/unicef-presenta-en-canarias-el-estado-mundial-de-la-infancia-dedic>>.

Para poder acceder al video: <<http://vimeo.com/81381013>>.

Datos del proyecto:

- Número de alumnos/as que asisten a la terapia: actualmente asisten 26 personas, aunque, por la gran demanda que existe en el municipio, hay lista de espera.
- Características de estos alumnos/as: son personas entre los 6 y los 30 años con diferentes trastornos y/o síndromes (síndrome de Down, TGD, autismo, TDAH, síndrome de William, parálisis cerebral...).
- Agrupaciones: cada uno/a de los asistentes recibe una sesión individual; además, 14 de ellos/as reciben una segunda sesión grupal.
- Periodicidad de las sesiones y duración de las mismas: las sesiones son semanales. Las individuales tienen una duración de 30 minutos y las grupales de 45.
- Objetivos: el primer mes de contacto con el/la asistente sirve para su evaluación, para formular los objetivos terapéuticos a trabajar; cada uno de los objetivos individuales y/o de grupo están adaptados a las necesidades que presentan.
- Organización: las sesiones están dirigidas por una musicoterapeuta; además, en este proyecto hay coordinación con el resto de profesores/as de la EMM; entre todos y todas se crea un espacio de inclusión y evolución tanto para los/as asistentes a la terapia como para el resto del alumnado del centro.

En este proyecto hay varios aspectos a destacar:

- Por un lado, el trabajo de inclusión, como se ha mencionado anteriormente. En la EMM se vive la realidad de formar entre todos/as una gran comunidad musical.
- Por otro lado, el respeto al proceso y evolución de cada individuo como única fórmula de enriquecimiento del grupo.
- Por último, otro aspecto fundamental es la valoración y potenciación de las capacidades de cada persona. Es sólo partiendo de ahí como se pueden trabajar los objetivos planteados. Comprendiendo y valo-

rando el potencial de cada uno/a es como se puede avanzar en el proceso terapéutico y como se puede alcanzar una comunicación rica y transformadora.

- En esta EMM, el trabajo de musicoterapia ha supuesto apertura de puertas, creación de redes, lazos y una comunicación fluida entre todos/as los/as miembros de la comunidad que conforma la escuela.
- La valoración de este trabajo es muy positiva tanto por las familias de los asistentes a la terapia como por parte de la musicoterapeuta y del resto de profesionales que conforman la EMM. Cuando todos/as miembros de la comunidad se involucran los resultados sólo pueden ir "in crescendo".

Conclusión

La sociedad está enfrentándose a procesos comunicativos cambiantes, que requieren transformaciones paralelas a nivel educativo. La institución educativa ha de acompañar estas necesidades con proyectos innovadores que propicien el crecimiento social. Se ha comprobado que a través de proyectos como los expuestos en esta comunicación escrita, se acompañan y potencian estos cambios. Esto ocurre porque en el trabajo musicoterapéutico la creatividad fluye, las relaciones cambian y se enriquecen, se flexibilizan los patrones de actuación y se buscan nuevos canales de relación. Gracias a todo ello, la comunicación mejora y se normaliza.

Recuperar el arte como punto fuerte en los entornos educativos y trabajarlo, en pos de la consecución de objetivos bien formulados, puede hacer que la mejora de los procesos educativos sea una realidad.

Es por todo esto, que la incorporación de proyectos de este tipo en la escuela pública y en otros centros educativos, llevados a cabo por profesionales formados en Musicoterapia, plantea un camino que ayudará a transformar la educación para cambiar el mundo.

Vinculación con la Línea Temática 2

Además de una necesidad vital del ser humano para relacionarse y establecer vínculos con su entorno y sus semejantes, la comunicación es fundamental para el éxito de las relaciones interpersonales, para expresar y compartir sentimientos, necesidades y opiniones.

Referencias Bibliográficas

- Betes del Toro, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid: Ed. Morata.
- Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz, Ed. Agruparte.
- Davis, W., Gfeller, K. y Thaut, M. (2000). *Introducción a la Musicoterapia: Teoría y Práctica*. Barcelona, Ed. Boleau.
- Ibarrola, B. (1998). *Música para antes de nacer*. Alicante, Ed. Epígono.
- Lecourt, É. (2005). *Análisis de grupo y musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz, Ed. Agruparte.
- Pellizzari, P. y Rodríguez, R. (2005) *Salud, Escucha y Creatividad. Musicoterapia Preventiva Psicosocial*. Buenos Aires, Ed. Universidad del Salvador.
- Tomatis, A. (1996). *9 meses en el paraíso. Historias de la vida prenatal*. Barcelona: Ed. Biblaria, 1996.
- Wigram, T. Pedersen, I., y Bonde, L. (2005). *Guía completa de musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz, Ed. Agruparte.
- Wigram, T. (2005). *Improvisación. Métodos y técnicas para clínicos, educadores y estudiantes de musicoterapia*. Vitoria-Gasteiz: Ed. Agruparte.

El Bucle: Intra e interculturalidad, expresión propia de una Educación humanizante

Alcibiades López Hernández y Edith Cuello Daza
(Grupo de investigación Complexux. Universidad de La Guajira, Colombia)

Resumen

El presente trabajo pretende enmarcar, como eje nuclear, la importancia y pertinencia del diálogo fluido existente en la trama relacional de una educación intra e intercultural, donde fluyen saberes y conocimientos de lo más profundo de la raíz identitaria de una cultura determinada; los elementos constituidos, en una educación para la vida, contempla lo determinante de reconocer, no solamente la presencia del otro, sino, ir más allá y escudriñar sus raíces existenciales. Las pretensiones de esta investigación es desbordar el concepto de Interculturalidad, como la invitación a un punto final en el *juego* del reconocimiento del interlocutor...! HASTA AQUÍ! Se encumbra el reconocimiento de un mensaje excluyente...en el marco de la discusión que nos enrumba esta investigación, nos empuja a establecer como determinante, la presencia emergente de la Intraculturalidad, facilitadora de ir más allá del mero reconocimiento, es buscar en las profundidades de una cultura, el porqué de su existencia.

palabras clave

Educación intra e interculturalidad, saber, conocimiento, práctica pedagógica, hilo comunicacional, educación humanizante.

Introducción

El saber de la vida y el conocimiento científico, son constituyentes de otredad. Otredad colmada de expresiones identitarias que circulan en y por la profundidad del reconocimiento, del respeto, de la diversidad conceptual y cultural; potencializar este vínculo de entendimiento y comprensión, a través del disenso, de la crítica y la reflexión, nos introduce en lo hondo de una educación autónoma, incluyente, que mira el saber y el conocimiento como un matrimonio indisoluble, en una formación que promulga por la transformación de una sociedad dada. La ruptura de esta racionalidad, potencializa, y de hecho lo hace, unas nuevas realidades que en un contacto fugaz, impulsa la creación de una disfunción social.

El saber de hoy, mezclado con un pseudoconocimiento, forma, en su expresión, un cúmulo de ruidos sistematizados por una práctica pedagógica donde prevalece la hecteroestructuración como método que se basa en la tradición activa; es decir, la transmisión (T) del conocimiento, por oposición a los que se basan en la construcción (C) de su propio saber, por parte del alumno. Louis Not (2000); desde la racionalidad instrumental, el único método pedagógico válido para transformar una sociedad, se fundamenta en la interrupción didáctica y pedagógica. Empero, el análisis que invita esta ponencia, no es sojuzgar lo establecido, sino, considerar el vínculo indisoluble de la intra e interculturalidad, como educación humanizante.

Esta situación, existente, queda de manifiesto en los escenarios idóneos y lógicos donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje (aula de clase); desde la racionalidad colonial, queda patentado el discurrir de una práctica pedagógica que mira a la interculturalidad, responsable en la unicidad de conceptos y teorías, en un marco

multicultural. Esta discusión es ampliada y desarrollada por la educación intercultural-bilingüe, según la política educativa del país puede y debe convertir las desventajas que presentan los escolares en las comunidades indígenas, en fortalezas de aprendizajes, sin embargo, hasta ahora solamente son atendidas, parcialmente, en la traducción mecánica de los conocimientos oficiales, en lenguas maternas, pero no han logrado reconocer a los indígenas y sus conocimientos como sujetos epistémicos y educativos diferentes y distintos dentro del proceso educativo nacional. Abraham Cabrera (2013). Estas relaciones interculturales es la practicidad de un derrotero conceptual colonial que permea los límites de la razón.

Precisamente, esta cruda realidad de formación incierta, es atestiguada desde sus orígenes. Por la escritora india Gayatri Chakravorty Spivak (1999) quien comienza señalar lo imprescindible que es para el rescate de la originalidad en una cultura predeterminada, "rescatar en la propia lengua el lenguaje puro exiliado en la lengua extranjera.

Tal perspectiva se refleja de manera contestaría por el académico chileno, Andrés Simeón Pakomio, ante la presencia de una pregunta respondió:

"Yo te voy a contestar con otra pregunta ¿por qué tengo que aceptar una lengua extranjera que no está en la diversidad cultural de mi pueblo, de este Estado llamado Chile, y sin embargo desechamos lo que tenemos? Si yo no tengo acceso directo a conocer cómo son, cómo es el pueblo mapuche, el pueblo aimara, el pueblo rapanui ¿para qué necesito saber yo cómo es el inglés, cómo se comporta el americano? ¿Por qué? ¿Por qué se está en un mundo globalizado? ¿Por qué de ellos dependemos tecnológicamente? Pero para salir afuera primero tengo que salir hablando en mi propia lengua, yo tengo que levantarme en la mañana y hablar en mi lengua, no en la lengua extranjera. Después como opción, tomo lo extranjero porque tengo que meterme en esta sociedad. Es obligación que esté en la malla curricular porque de otra manera ¿cómo vas a tener conocimiento? ¿En el aire se habla...? Si esto es una cuestión de aceptación, de aceptación de la diversidad cultural en un Estado que se llama Chile, nada más" (Fierro Becker, 2011)

La educación intra e intercultural, está llamada a recuperar, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, la memoria original como posibilidad de potencializar la otredad como imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros, (Paulo Freire, 2010).

La estructura de esta ponencia, comienza con la introducción descrita que, a grandes rasgos, involucra unas notas orientadas de la línea argumental, que se condensan con el surgimiento de unas tres (3) líneas hermenéuticas emergentes, en referencia a la trama comunicacional de la intra e interculturalidad en el campo educativo.

Primera Línea Circular Hermenéutica. El Bucle: Intra e interculturalidad

Hacer alusión a la relación vital de la intra e interculturalidad, es entrar en profundidad en el urdiembre interconectado de la diversidad conceptual y teórica de la vida...es la proximidad de la geografía humana y parlante... por ello, el bucle dimensiona la originalidad del encuentro entre mundos distintos...su entendimiento y comprensión radica en el contacto directo y profundo del uno con y para el otro; y el otro con y para el uno...es el constructo y desarrollo de la alteridad en un mundo cultural y diverso.

Es por ello, que desarrollar el hilo comunicacional intra e intercultural, es un punto de partida a desmembrar el concepto y práctica de la multiculturalidad y la soledad de la interculturalidad, donde se encuentran rastros de racismo y exclusión...sus alcances hermenéuticos, precisa la diferencia cultural en el marco del respeto, de las diferencias que, exponerlas, permiten constatar su existencia, como lo destaca, Israel (1995,63) que la realidad es multicultural, plural y diversa es un hecho....intentar que sea intercultural pasa por el desarrollo de disposi-

tivos comunicativos interculturales. Es la presencia de la racionalidad instrumental...es la oferta del contacto intercultural, donde prima el reconocimiento de la presencia del otro...pero sin la búsqueda de la profundidad de su origen...la cual se logra con escudriñar las entrañas culturales del otro....sus vivencias, su lenguaje, su gastronomía, su cosmovisión que lo hace único en el mundo diverso.

En estas consideraciones, el dispositivo articula el compartir procesos vitales y sociales que re-configuran la trama dialéctica, tanto del parlante como el que escucha, en un diálogo formativo.

El contacto profundo de la intra e interculturalidad, ocurre cuando el sujeto hace silencio profundo (respeto) para que la otredad se comuniquen....es el saber y comprender de la escucha, Escamilla Salazar (2007)...para Paulo Freire, es necesario aprender a escuchar, hay quienes creen, hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar. No se puede hablar bien quien no sabe escuchar, y escuchar implica siempre, no discriminar...aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo, Freire, (2003).

Planteada así el nivel relacional de la intra e interculturalidad, emerge una hipótesis, dirección rectora de ésta ponencia, que involucra una educación desde una concepción posibilitadora de lo humano; es, según Ricardo Salas, (2004) la interconexión existente de ambos conceptos, entre los procesos de simbolización de los mundos de vida y la estructuración de los sistemas normativos, que va a permitir el entendimiento y comprensión, del uso de la palabra que representa el modo de pensar acerca de la simbología y normatividad de las culturas pre establecidas.

En este sentido, el contacto intra e intercultural, se formaliza desde la intimidad del sentir, que representa la palabra, la escucha, la duda, el escepticismo, la creencia, la alegría, la tristeza, la inteligencia; es todo un mundo axiológico particular, entre mezclado en la complejidad de la diversidad...su apuesta a punto, dice Edgar Morin, nace desde la profundidad de la auto-organización de la consciencia diversa que se vuelve unidad compleja (una y múltiple)...complejidad que se manifiesta, en el hecho de que el todo posee cualidades y propiedades que no se podrían encontrar a nivel de las partes tomadas aisladamente, Morin (1984).

En el marco de esta riqueza conceptual, surge la pregunta ¿Puede construirse un proceso de generación de sentido desde las particularidades, establecidas en la diversidad del todo y sus partes en una cultura determinada? Para la producción del mismo, la educación y sus componentes didácticos y pedagógicos son instituyentes del proceso mediante el cual los elementos de sentido son absorbidos por los acervos sociales de conocimientos, así como organizan la transmisión de las reservas históricas de sentido a los miembros de la sociedad, adaptándolas a nuevas necesidades, Berger, Luckmann (1997)...reflexionar hondamente, en el planteamiento anterior, es agregar la complementariedad del compartir en la transmisión de las reservas históricas. Es un punto referencial compartido por todos.

De ésta forma, la relación intra e interculturalidad, es el encuentro de mundos diversos, por un lado, y de encuentros de necesidades existenciales, donde fluyen expresiones éticas y ontológicas que alcancen humanizar la vida, por el otro lado.

La relación intra e interculturalidad, es en esencia, un anhelo existencial de un mundo real, su cotidianidad se vive en el día a día, y su perfeccionamiento se configura en el aula de clases, donde se caracteriza un movimiento dinámico de mundo diversos, interiorizado por un sujeto único, que sólo en unas condiciones de contradicción dialéctica profunda, alcanza la otredad. Estas circunstancias son constituyentes de una educación intra e intercultural, con alcances de una totalidad diversa e incluyente.

En el bucle, intra e interculturalidad, la totalidad se configura desde el complexus de expresiones culturales, sociales, económicas y políticas, que dan sentido a los procesos educativos que promulgan la constitución de sujetos incluyentes, desde la concepción de lo diverso del encuentro del uno y del otro.

De esta manera, se accede a una mirada hermenéutica posibilitadora del reconocimiento de las diferencias entre humanos... es entrar a las instancias internas del sujeto que se reconoce como sujeto en constante constitución a partir de sus condiciones objetivas y subjetivas de vida, establecidas en los vínculos con los otros que le son diferentes y finitos, Escamilla, (2007).

Llegamos aquí al corazón de la hipótesis. Se debe mirar y sentir la intra e interculturalidad, como diálogo profundo e incluyente, donde su textura se convierte en un proceso inmerso en las entrañas de cada sujeto expresando su existencia, a través de encuentros y desencuentros con la otredad, la cual está revestido de una importancia singular en la constitución consciente, como mediador, de cada sujeto interviniente en el proceso.

Segunda Línea Circular Hermenéutica. La intra e interculturalidad en el marco pedagógico y didáctico

En el marco de las expresiones complejas descritas, la pedagogía y didáctica de la intra e interculturalidad, se dimensiona en el momento del reconocimiento de la presencia del otro como diferente... el advenimiento de este estado pedagógico y didáctico se construye en, por y para los actores que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje, en un momento inicial de alta tensión cultural de no retorno, impulsada por un cuadrante pedagógico tradicional que, no construye, sino, transmite... su instancia de cambio, de modelo mental, provoca el reacomodo y apropiación de un lenguaje académico, que conduce a particularizar el entendimiento y comprensión desde la cosmovisión de cada uno de los intervinientes... entrelazarlo, conlleva a la construcción de una intersubjetividad única y divergente.

Por tanto, la educación intra e intercultural, tiene como objeto la dimensión sociocultural de lo humano, el nivel de la realidad relacionado con su innata sociabilidad. Su objeto es el ser humano en tanto que animal social, Giner (1988). Sociabilidad de instancias regenerativas, incluyente de ritmos y movimientos del mensaje original de una cultura determinada. Es aquí, donde se constituye la importancia de la otredad... su instancia es básica en el proceso formativo.

Pues, hay que reconocer que desde la lógica instrumentalista de la educación intercultural, el uso de la palabra, está dimensionada por el no reconocimiento de la presencia del otro... el desconocer la semántica y la sintaxis del otro, se ignora su edificante existencia profunda.

En las instancias de su practicidad, el bucle es conducido por un nivel de consciencia hilvanado por los actores intervinientes: desde una mirada hermenéutica interior, los alumnos y el docente, son fuente nuclear del punto inicial, para alcanzar la educación humanizante; desde la observancia exterior, las expresiones articuladas y no articuladas, de la cultura general, coadyuvan a generar, como punto complementario, la búsqueda de la anhelada articulación.

En resumen, el bucle: intra e interculturalidad, se da a través de la educación, mediante una pedagogía humanizante, que mira al sujeto como ser inacabado en constante construcción desde la mirada hermenéutica de lo diferente.

En el marco de estas consideraciones, el nivel relacional de la intra e interculturalidad es un complexus, que en términos de la teoría de la complejidad, busca, permanentemente, entretejer la praxis de cada cultura; aquí, es donde radica la importancia de alcanzar un nivel de consciencia cuyo caracteres estén imbricados de una realidad, sea: física, biológica, humana, social, política, cultural.

Tercera Línea Circular Hermenéutica. La Intra culturalidad

En este orden nuevo, la investigación invita a arrojar unos resultados que promulgan clarificar, desde las instancias educativas, el concepto de interculturalidad como panacea del colonialismo mental implementado por la

cultura occidental. Desde todo ángulo, la información investigativa redonda la importancia del reconocimiento, inicial, de la presencia del otro, como preponderante para la circulación de la información académica como instancia obligada a construir sociedad; pero la mirada vertical que ofrece occidente, impide la emergencia de lo original...su presencia pierde sentido, ante el avance descomunal del interés particular.

La densidad de los rasgos distintivos de la línea de conducta de la interculturalidad en el escenario educativo, tiene como prioridad reconocer la existencia del otro, dentro de los parámetros de la globalización, que no le permite, al individuo, según Zygmunt Bauman, reajustar el significado del tiempo: el tiempo ha llegado a ser un recurso (quizá el último) cuyo gasto se considera unánimemente abominable, injustificable e intolerable; en realidad, un desaire y una bofetada a la dignidad humana, una violación a los derechos humanos, Bauman (2008). El tiempo es importante, porque tiene un significado de valor. La mirada pedagógica, resalta la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso, Myers (1960).

La interculturalidad, como saber instrumentalista e inmediatista, refleja una carencia en su praxis, que para ciertos analistas, su esfuerzo se inscribe en una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural, Walsh, (2009). Desde un ángulo de contacto inicial (externo), no se alcanza tal cometido. La fortaleza del urdiembre pedagógico radica en la interconectividad de las distintas partituras que ofrece el mundo externo e interno, en la búsqueda de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural. Se refleja la ausencia de un proyecto de mundo y vida.

La retrospectiva, nos indica que el bucle intra e interculturalidad, es permisivo en escudriñar las entrañas de lo original desde una plataforma pedagógica humana. El decir intra e intercultural, resalta, desde la diversidad, las bondades de las dimensiones humanas...interpretadas, por todos, a través de una línea horizontal.

Reflexiones de cierre

Establecidos en la línea circular hermenéutica final, el bucle: intra e interculturalidad como expresión propia de una educación humanizante, provoca y recrea el encuentro de y entre todos, a partir del reconocimiento de la diversidad y la originalidad; una prueba de ello, en el aula de clase, la triada alumno - profesor - alumno.

La base de aceptación del encuentro existencial de saberes y conocimientos, constituye la apropiación, por parte del sujeto, de la existencia de mundos diferentes, es, según Patricio Guerrero, una cuestión espiritual que implica no solo el encuentro de ideas y de la razón sino, sobre todo, de sensibilidades y afectividades, de espiritualidades; es un encuentro desde el corazón que nos permite conversar, dialogar, no solo entre seres humanos, sino que deberíamos dialogar con toda la realidad cósmica de la que formamos parte. Guerrero Arias, (2011).

Finalmente, la investigación emprendida, como inacabada que es, nos compromete a continuar en esta línea discursiva, conceptual y teórica, cuyas significaciones e interpretaciones y disecciones, nos coloca en una aproximación de interpretar los procesos de formación requeridos para un bienestar común e igualitario y diverso; así mismo, la investigación, en su afán de descubrimiento, aporta unas líneas de trabajo académico.

- La intra e interculturalidad, como expresión original
- La interculturalidad y su reconstrucción
- La intra e interculturalidad como eje nuclear de la pedagogía humanizante

Referencias bibliográficas

Bauman, Z (2008). *Los restos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa editorial.

Beger, P. y L. Luckman, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós Studio.

- Cabrera, A. La educación intra e intercultural Binniza como proceso descolonizador. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria...ica_12/ponencia/0109-f.pdf>.
- Donoso Romo, A. y Fierro Becker, F. (2011). *Acercamiento a las discusiones y proyecciones del primer encuentro interuniversitario de educación intercultural*. En: <<http://www.redalyc.org/paf/552/55261011.pdf>>.
- Escamilla Salazar, J. (2007). "El silencio pedagógico: un acto de intimidación consigo mismo a través del diálogo con el otro en el marco de la filosofía de la finitud". Ponencia presentada en la *Semana de la Pedagogía* en la facultad de Estudios Superiores Aragón.
- Freire, P. (2003). *El grito Manso*. Ed. Siglo XXI. México.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Ed. Caminos, La Habana.
- Giner, S. (1974). *El progreso de la conciencia sociológica*. Barcelona, Península.
- Guerrero Arias, P. (1999). "La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura, en reflexiones sobre interculturalidad" (I Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada: Diálogo intercultural). Quito. Universidad Politécnica Salesiana.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Antropos.
- Not, L. (2000). *Las pedagogías del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económico.
- Salas, R. (2003). *Ética, conflicto e interculturalidad*. En: <<http://www.pucp.edu.pe/eventos/congreso/filosofia>>.
- Spivak Chakravorty, G. (1999). *Crítica de la razón poscolonial*. AKAL.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Universidad Andina Bolívar. Ed. Abya.

Comunicación y educación trans/formativa. El debate sobre la eficacia cultural y sus indicadores¹

Eloísa Nos Aldás (UDES-Universitat Jaume I)

Resumen

Esta propuesta aborda la importancia de los modelos comunicativos que nos relacionan, que nos (re)presentan. Desde una perspectiva crítica de la comunicación y de la educación, este texto apunta a la influencia y consecuencias de los imaginarios colectivos que cada mensaje construye, refuerza o pone en duda. Incide en el poder de las historias hegemónicas, que legitiman o descartan determinadas opciones políticas y culturales, y reflexiona sobre cómo estos relatos pueden apoyar estructuras (económicas, políticas, sociales, culturales, discursivas) transformativas hacia la justicia social o, por el contrario, imposibilitarlas. Se centra por tanto en los discursos de los diferentes agentes sociales (oficiales, comerciales, de los nuevos movimientos sociales o de la sociedad civil estructurada o la ciudadanía) y en sus aportaciones a un empoderamiento político ciudadano (o sus interferencias con el mismo).

El objetivo de esta aportación es por tanto recalcar las posibilidades y retos de la comunicación de las organizaciones de Educación para el Desarrollo (EpD) para interpelar y superar los marcos representativos e interpretativos negativos (Darnton y Kirk, 2011) que frenan la justicia y la acción social y sustituirlos con nuevos marcos colectivos activadores de cambio. Para ello se aborda la comunicación como proyecto transversal edu-comunicativo eficaz para la justicia social. En otras palabras, planteo la "eficacia cultural" como estrategia definitoria de estos modelos transversales de comunicación y educación para la transformación social desde los discursos

organizacionales -o desde "organizaciones comunicativas" (Santolino, 2010)-. Una eficacia entendida desde la planificación estratégica a corto y largo plazo y basada en unos objetivos sociales. Objetivos sociales que persiguen una "sabiduría cultural" impulsada desde (y que se asienta en) emociones movilizadoras y creencias sobre la posibilidad y la necesidad de cambio como reacción a las injusticias en las que trabaja la EpD, problemáticas que han de transmitirse como un problema ético colectivo.

palabras clave

Comunicación, Educación para el Desarrollo, discursos, imaginarios, marcos, eficacia cultural, empoderamiento, acción social, movimientos sociales.

Introducción

Las propuestas más actuales de la investigación internacional en comunicación y cambio social se centran en el poder de las historias, en cómo ciertos mitos

1 Este trabajo forma parte de los proyectos de investigación CSO 2012-34066 "Evaluación e Indicadores de sensibilidad moral en la comunicación actual de los movimientos sociales" del Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO), Euro-peAid/131141/C/ACT/Multi "Comunicar en red para el Desarrollo/COMMUNIQUE EN RÉSEAU POUR LE DÉVELOPPEMENT", Comisión Europea, coordinado por Federación Catalana de ONGD y P1•1A2012-05 "De víctimas a indignados: visibilidad mediática, migración de imágenes, espectacularización de los conflictos y procesos de transformación social hacia una cultura de paz" del Plan de Promoción de la Investigación de la Universitat Jaume I de Castellón. Agradezco a todos sus miembros los avances realizados en las reflexiones que aquí se comparten, resultados de estos proyectos en equipo.

controlan la hegemonía de unos grupos frente a otros, de unas ideas sobre otras, de unas culturas sobre otras. En otras palabras, en las ataduras simbólicas que legitiman y facilitan determinadas acciones políticas².

En diálogo con estas tendencias, la investigación sobre la comunicación de las ONGD viene estudiando los marcos representativos e interpretativos que éstas utilizan (y en consecuencia sus receptores) para presentar y entender los problemas, necesidades y propuestas de la Cooperación Internacional, y, en consecuencia, cómo influyen estos marcos en los valores y comportamientos sociales.

Desde esta perspectiva, la construcción de sociedades y relaciones internacionales desde la igualdad y la justicia pasa porque las ONGD revisen sus modelos comunicativos desde miradas críticas, que anticipen los imaginarios colectivos que sus modelos de comunicación configuran o legitiman. Es prioritario evaluar si sus efectos a largo plazo son la capacitación y activación de la ciudadanía hacia acciones y comportamientos para una justicia social, local y global.

Algunas ideas que pretendo compartir y poner a debate en estas breves líneas son las de una eficacia cultural para la comunicación de las organizaciones de EpD desde unos objetivos sociales que persigan un empoderamiento emocional y una sabiduría política y cultural de la ciudadanía. La intención última es seguir trabajando conjuntamente en la delimitación de una serie de objetivos sociales e indicadores que nos permitan pensar y producir la comunicación desde su capacidad activadora y transformativa.

Comunicación, EpD y justicia social: sensibilidad, empoderamiento y sabiduría cultural

Este trabajo maneja un enfoque interdisciplinar que interpela y complementa las teorías de la comunicación y la educación desde las aportaciones de la psicología social sobre el papel de las creencias, los valores y las emociones como filtros entre la realidad y la sociedad (a nivel de cognición, toma de decisiones, comportamiento y acción). Pretendo así complementar los modelos de análisis discursivo sobre las consecuencias culturales de la representación (su influencia en los compromisos y comportamientos sociales) y el *framing* (el análisis de los marcos cognitivos y comunicativos que utilizamos para dar sentido a nuestro entorno).

Específicamente, desde la combinación de estos enfoques metodológicos y conceptuales y el análisis de las tendencias comunicativas del sector, abordamos en este texto la comunicación para la EpD como comunicación para el cambio social desde un modelo de eficacia definida por objetivos sociales (políticos y culturales). Sabemos bien que las organizaciones tienen imperativos organizacionales a corto plazo –esos objetivos institucionales de los que hablan Santolino (2013) y de Miguel y Santolino (2013: 36; 72)–. De ahí que no siempre podamos hablar de la búsqueda de una eficacia cultural en términos absolutos, en cuanto acciones comunicativas que persigan objetivos puramente sociales, políticos o culturales (informativos, de denuncia, empoderadores, educativos), sino que hemos de hablar también de una eficiencia cultural que esté presente en toda acción comunicativa (incluso en acciones con objetivos puramente de gestión, de comunicación institucional). Eficiencia cultural entendida como esa transversalidad de los objetivos sociales y culturales que han de convivir con y matizar los objetivos institucionales de cada momento, que han de respetarse en las formas de alcanzar los objetivos ins-

2 Los planteamientos que siguen se asientan en los conceptos de violencia cultural (simbólica), su incidencia en la perpetuación de la violencia estructural (incluida la política e institucional) y su influencia en la legitimación y posibilitación de la violencia directa (Galtung, 2003). Y sobre todo, en este ámbito específico, en los trabajos de Javier Erro sobre un necesario enfoque cultural para la Comunicación y la Educación para el Desarrollo que incida en lo comunicativo y lo educativo (2010).

titucionales y de gestión. Es más, los objetivos institucionales de una ONGD han de responder a esos objetivos sociales, aunque sean más difíciles de medir y conseguir, pues son los que dan sentido a estas organizaciones³.

En otras palabras, el compromiso cultural que marca la comunicación para la EpD reclama una acción transversal para la justicia social a corto y a largo plazo en los modelos y políticas de comunicación seleccionadas. Este enfoque podemos definirlo a grandes rasgos como un necesario paso desde modelos de comunicación de ayuda a modelos de comunicación de protesta (Pinazo Calatayud y Nos Aldás, 2013b). Para ello, es preciso incorporar a la planificación y evaluación de las políticas y estrategias de comunicación la representación de los temas que ocupan a la EdP (la pobreza, el hambre, la desigualdad) desde creencias de injusticia, inmoralidad y posibilidad de transformación (cambio). Este enfoque incrementa el compromiso (*engagement*) de la ciudadanía de forma útil y continuada (Nos Aldás y Pinazo Calatayud, 2013a).

En otras palabras, un elemento transversal a dichos objetivos sociales de la comunicación para la EpD sería apelar a (y activar) la sensibilidad ética de los públicos⁴. Esto es, enmarcar y presentar los temas de la EpD⁵ como injusticias, ya que la injusticia activa en las personas un dilema ético en el que sienten que deben actuar, pues señala a los efectos de nuestras acciones en los demás (en positivo o en negativo). Esto deriva en una mayor implicación.

La clave por tanto se encuentra en que los públicos activen su juicio ético (juzguen) sobre los problemas de los que les hablan las ONGD. La condena de una realidad conlleva juzgarla, lo que deriva en implicación (*engagement*) como resultado de una combinación de emociones y creencias. Si en las formas de narrar dichas realidades anticipamos emociones movilizadoras (empáticas y empoderadoras, como la compasión o la indignación), activamos marcos interpretativos y representativos de cambio (Pinazo Calatayud y Nos Aldás, 2013b). Así, estas reacciones emocionales refuerzan la condena de dichas realidades.

Una condena que se activa desde una responsabilidad personal en el marco de una responsabilidad y acción colectiva (soy consciente de que lo que yo hago y lo que mi grupo de referencia hace es parte de la causa de la existencia y mantenimiento de dichas injusticias). El compromiso y la implicación (*engagement*) son más intensos cuando vemos el efecto que tienen nuestras acciones en los demás (por ejemplo, mis hábitos de consumo influyen en la economía de los países empobrecidos y en consecuencia la salud de su ciudadanía), y aún más, cuando vemos actuar contra esas consecuencias, tratar de subsanarlas, a nuestros conciudadanos (vemos que otras personas consumen siendo conscientes de las consecuencias políticas de dicho acto)⁶.

Nuestras últimas investigaciones llegan a estas conclusiones demostrando además que la capacidad de los modelos de comunicación de protesta que subvierten los marcos de caridad y ayuda por marcos de justicia social y responsabilidad mutua, no solo no perjudican los resultados económicos de las organizaciones, sino que inciden positivamente en incrementar el compromiso y la acción de la ciudadanía (de los públicos interlocutores de esa comunicación), no sólo participando de manifestaciones, recogidas de firmas o modificando su conducta política y de consumo, sino también confiando en las organizaciones de EpD y haciéndose socios o apoyando en acciones de captación de recursos y fondos. Es decir, con acciones económicas (Pinazo Calatayud y Nos Aldás, 2013b).

Una de las claves se encuentra en que la relación de las personas con el sufrimiento de los demás, con la pobreza, es impersonal, no les implica directamente, establece una relación distante con sus preocupaciones

3 Para profundizar en estas ideas puede consultarse Nos Aldás (2010) y Nos Aldás, Iranzo y Farné (2012). Para un desarrollo práctico de estas propuestas recomiendo el trabajo de Miguel y Santolino (2013).

4 Basándonos en el concepto de "sensibilidad moral" (término técnico extraído de la psicología social) (Haidt, 2003).

5 No es este el lugar adecuado, ni soy yo la persona, para desarrollarlos aquí, pero pueden encontrarse en estudios como Argibay, M. y Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, p. 95 o Celorio, G. y López de Munain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Hegoa.

6 Línea de trabajo desarrollada por Ballesteros (2007) y Piñeiro y Ballesteros (2013).

inmediatas, mientras que la injusticia y la inmoralidad sí les implican personalmente como miembros del grupo que la provoca, representan la pobreza como un problema colectivo al que contribuimos todos y todas. Cuando la comunicación de las ONGD incorpora la condena de las causas que provocan la pobreza, las personas ven las conexiones que dichas situaciones tienen con ellas. Las acerca desde el compromiso y no las aleja desde la caridad. Las emociones que se despiertan en los interlocutores les llevan a buscar una forma de implicarse en las soluciones, y el apoyo económico que permita el funcionamiento de los actores que le demuestran que van a subsanar las carencias estructurales que perpetúan la injusticia es una de ellas.

No obstante, los interlocutores precisan de una realfabetización en estas temáticas, de una formación política y activista que venimos llamando una "sabiduría cultural", entendida como un círculo que vaya desde una "ilusión informativa" (Alfaro, 2005) por la que quieran aprender más sobre el sistema internacional económico y político y sobre las diferentes culturas, sus problemas y riquezas, lo que les lleve a adquirir unos conocimientos organizados sobre las causas de las desigualdades y las vías y herramientas para abordarlas, y que derive en una capacidad para aplicarlas y actuar en consecuencia desde una justicia social y unas preocupaciones colectivas.

Indicadores y herramientas para este trabajo conjunto

Desde estas conclusiones, resultado de diferentes investigaciones empíricas desarrolladas en el IUDESP-UJI en colaboración con otros grupos y expertos <www.e-comunicambiosocial.org>, buscamos herramientas que nos permitan su desarrollo y aplicación siguiendo las propuestas de Darnton & Kirk (2011) en el ámbito de las grandes ONGD internacionales. La idea de partida es ese desplazamiento en toda la comunicación de las ONGD desde marcos de ayuda y caridad a marcos de injusticia, inmoralidad, indignación y condena. Modelos de comunicación en línea con las propuestas de Manuela Mesa et al (2013, p. 46) para una comunicación transgresora que trabaje desde valores inclusivos, universales y emancipados y, en consecuencia, deriven en escenarios de comunicación empoderadores y transformadores.

Para ello, estamos explorando dos vías:

1. *Story-based strategies y narrative power analysis*

Por un lado, consideramos muy fértil y eficaz para el cambio social el trabajo en torno al poder de las historias para configurar y mantener determinadas relaciones de poder (Canning and Reinsborough, 2009)⁷. Es decir, las "estrategias de comunicación basadas en la narración de historias" (*story-based strategies*). Estas propuestas se centran en la localización y transformación de los mitos e historias que estructuran las relaciones internacionales (sus políticas y sus economías hegemónicas). Su objetivo es contar otras historias que apelen a las creencias, valores y emociones inmovilizadoras, incapacitadoras de la igualdad y la justicia social y las muevan hacia esas otras creencias, emociones y valores inclusivos, que conecten, que empoderen, fruto de las historias invisibilizadas, que incorporen a los imaginarios y las cotidianidades de las mayorías esas otras opciones políticas, culturales, de convivencia y de consumo que permiten la cooperación internacional en igualdad.

Esta es la base actual de la planificación de la comunicación de muchas organizaciones y nuevos movimientos sociales que trabajan con "memes"⁸ de transformación pacífica por medio de la denuncia de lo

7 Que se apoya en las propuestas de la educación crítica, los estudios culturales, los estudios de género y el feminismo y el análisis del discurso, principalmente.

8 Más allá del concepto de moda asociado a un chiste que corre como la pólvora, un "meme" o "mem" (adaptaciones al castellano del original *meme*) es un marco viral asociado en las teorías sobre la difusión cultural a la unidad (de información) cultural mínima (Blackmore, 2000), prácticamente a un gen cultural (Dawkin, 1976). Un estudio específico sobre el campo del desarrollo: Misurelli y Heffernan (2012).

que no funciona, de lo que discrimina o mata, y la propuesta de lo que beneficia a todos, lo que sana. O con memes motivadores como ese "Sí se puede" tan cercano actualmente a la ciudadanía en España. Encontramos diferentes historias exitosas entre los casos en los que ha participado el Center for Story-based Strategy <<http://www.storybasedstrategy.org/>>, cuyo lema es precisamente "Cambiando la historia (en minúsculas)" (*Changing the Story*). Un ejemplo es la exitosa campaña en las mismas líneas que la PAH en España de diferentes organizaciones norteamericanas sobre el Bank of America, con una campaña narrativa y memética basada en el lema "Bank vs. America". La simple sustitución del "de" ("of", que significa "el" banco de América, "para" América), por un "vs." (un banco que va "contra" América y los y las americanos y americanas), destapaba y servía de marco para desvelar todas las injusticias y trampas que este banco llevaba a cabo contra sus clientes, contra la ciudadanía norteamericana. Y a su vez, comparten estos enfoques otras buenas prácticas de organizaciones más cercanas, como el proyecto comunicativo "Interferències" del Observatori del Deute en la Globalització -ODG- y Quepo <www.interferencies.cc>. Este proyecto dialoga con la "anticooperación" como nuevo relato (basándose en el análisis de Llistar, 2009). Apunta a las bases de la importancia de interpelar a todos los actores sociales (empresas, gobiernos, ciudadanía) para modificar creencias y comportamientos a través de sentimientos de justicia como única forma de acabar con las desigualdades y la pobreza.

2. Otras estrategias e indicadores encontrados en buenas prácticas recientes desde los nuevos movimientos sociales

En esta línea, buscando buenas prácticas de narrativas de cambio, nos centramos en el aprendizaje y aciertos de los discursos del 15M en España y, más concretamente, de los éxitos de la PAH en el último año. Las acciones comunicativas y políticas de la PAH son un ejemplo del desarrollo y la promoción de este enfoque transformativo elaborado desde emociones empáticas desde el que las organizaciones de EpD pueden rescatar indicadores para su trabajo comunicativo. Un enfoque que comparte una serie de indicadores que coinciden con las características en las que ya veníamos trabajando para una comunicación eficaz culturalmente.

Dos de los indicadores principales de la eficacia cultural de la acción (comunicativa) de la PAH han sido la **visibilidad** lograda por las acciones y propuestas de la organización y su acción institucional enfocada no solo a parar desahucios (necesidad a corto plazo, emergencia) sino a transformar las estructuras que los provocaban (objetivos a largo plazo legales y culturales). En relación a estos segundos se han realizado un gran número de acciones de información, sensibilización, movilización y presión política (*advocacy*).

Otra de las claves de su capacidad de movilización ha sido la transversalidad de sus ideas, su pluralidad, su apartidismo, su enfoque desde los derechos humanos fundamentales (Colau y Alemany, 2012). Su capacidad de movilización y la eficacia de sus acciones han tenido mucho que ver a su vez con la combinación de esa transversalidad con una focalización constante: con el tipo de exigencias planteadas (su especificidad, su actualidad, su cercanía). Pero también de las emociones manejadas. Emociones asentadas en el convencimiento, en marcos de interpretación basados en que es posible cambiar las cosas, que es posible hacer otras políticas, para y con la gente. Todo sintetizado en su lema "Sí se puede (pero no quieren)", un potente "meme" (marco viral). Pero además un convencimiento unido a un empoderamiento emocional de las personas afectadas (que pasan de ser tratadas como víctimas a ser agentes del cambio indignados e indignadas) por medio de la capacitación de la ciudadanía incluso con las herramientas legales necesarias. Todo acompañado del constante refuerzo positivo de los logros alcanzados.

Con la mera pretensión de seguir sumando a las metodologías de trabajo organizacional para esos relatos empoderadores, apuntamos por tanto de forma sucinta algunas vías para su aplicación basándonos en el trabajo de otros expertos e iniciativas en comunicación, educación y ONGD (Santolino, 2013: 18-19; de Miguel y Santolino, 2013; Moliner, Francisco y Olave, 2014; Canning and Reinsborough, 2009). Sumamos pues a la caja de herramientas comunicativas las siguientes ideas (que se apoyan además en los propios códigos de conducta de las ONGD y en las vías de actuación apuntadas por estos, principalmente las comunicativas):

Enfoque narrativo / comunicativo⁹

- ¿Hemos planteado/pensado nuestra acción comunicativa en términos narrativos? ¿Somos conscientes del relato que queremos sustituir (lo tenemos localizado y analizado en términos narrativos)? ¿Somos conscientes del relato al que aportamos o que incorporamos?
- ¿Contribuimos a la narración de la antiooperación?
- ¿Acercan nuestros relatos las realidades del Sur, las injusticias globales, a los interlocutores del Norte? ¿Despiertan su condena a las causas de las mismas y les hacen ver lo que ellos tienen de responsabilidad? ¿Muestran vías de acción para la transformación estructural de las mismas?
- ¿Utilizamos para ello un lenguaje y enfoque de derechos que contribuyen a la activación de juicios sobre las causas de la pobreza y la desigualdad?
- ¿Tenemos la visibilidad como objetivo?:
 - Visibilidad de los nuevos marcos.
 - Visibilidad del colectivo afectado.
 - Visibilidad (entrada en la agenda-setting) de las denuncias de injusticia y de las propuestas de cambio.

Eficacia cultural / sensibilidad ética / empoderamiento / sabiduría cultural

- ¿Combinamos los resultados a corto plazo con el trabajo político en el medio-largo que es el que realmente da sentido a nuestro trabajo? ¿Trabajamos desde el horizonte de la incidencia política y educativa?
- ¿Adoptamos un modelo de protesta, en el que apuntamos y condenamos las causas de las situaciones en que trabajamos?
- ¿Consigo no juzgar a mi interlocutor sino hacerle juzgar las situaciones que permiten que se perpetúen el hambre o la pobreza desde modelos estables de desigualdad?
- ¿Qué emociones pretendemos despertar? ¿Se trata de emociones vinculadas a marcos de cambio, de re-fuerzo positivo, empáticas, activadoras?
- ¿Incorporamos valores inclusivos, universales y emancipados (Mesa et al, 2013: 46)?
- ¿Trabajamos desde una comunicación horizontal y empoderadora tanto de los colectivos afectados como del resto de ciudadanía que puede actuar?
- ¿Participamos pues de la cultura de compartir la información y el conocimiento?
- ¿Establecemos vinculaciones con otras campañas, temas, ONG, plataformas, movimientos sociales a través de elementos discursivos como los hashtags en twitter, o las secciones de nuestras webs, las acciones concretas en las calles o las propuestas legislativas colectivas?
- ¿Existen diferentes formas de participación (con distintos grados de profundidad de las fórmulas de participación) en la campaña por parte de la ciudadanía y de vinculación a la entidad? (Santolino, 2013: 18-19).
- ¿Son nuestras acciones replicables (compartimos todos los materiales y formatos con la idea de que todos puedan amplificarlas)? ¿Funcionamos desde la idea de código abierto?
- ¿Trabajamos desde la lógica memética, viral, que busca conectar con marcos de justicia movilizadores y que se propaguen para sustituir a los marcos negativos?

9 Recomiendo aplicar las herramientas del análisis del poder narrativo que pueden descargarse en <www.storybasedstrategy.org/tools-and-worksheets>.

- ¿Combinamos para ello fórmulas online y offline y todas las estrategias de las redes sociales y la comunicación interactiva, digital, de activismo y de infoentretenimiento?
- ¿Nos servimos para ello de los aprendizajes de la comunicación no violenta¹⁰?
- ¿Capacitamos con nuestros modelos comunicativos en comunicación no violenta?
- Transversalidad.
- ¿Está la personalidad de la ONGD suficientemente diluida como para que los interlocutores conecten principalmente con la causa (al tiempo que confían en la organización como parte de un proyecto colectivo en el que todas las ONGD y demás actores sociales suman)?
- ¿Comunico sin ideología, lo más cerca del yo ético, de la idea de justicia posible?

Conclusiones

Lo presentado hasta aquí es trabajo en proceso, conclusiones preliminares, aprendizaje en equipo continuo. La aportación de la eficacia cultural a los objetivos y resultados de la comunicación para el cambio social define la búsqueda de una sabiduría y empoderamiento cultural desde el compartir unos marcos de acción colectiva (Benford y Snow, 2000: 614; Sireau en Darnton y Kirk, 2011), de unas emociones empáticas (Nos Aldás y Pinazo Calatayud, 2013b) que deriven en acciones continuadas y pacíficas.

No obstante, como dictan las bases de la comunicación (siempre escuchar antes de comunicar), todas las propuestas arriba expuestas tienen como trasfondo y punto de partida los discursos hegemónicos actuales, las políticas educativas más extendidas, y en consecuencia, las tradiciones comunicativas a las que cada cultura está acostumbrada y los ideales regulativos que las diferentes sociedades manejan como resultado de las historias que dan sentido a sus valores, creencias y comportamientos. Esto conlleva un choque discursivo entre las propuestas de justicia social, muchas veces asociadas en el imaginario colectivo con rebeldía y violencia (principalmente debido a la representación que los medios de comunicación masiva hacen de las protestas ciudadanas, incluso las pacíficas) frente a lo asentado de lo positivo de la caridad y la benevolencia.

Esto demuestra en los estudios empíricos la necesidad imperativa de activar esos nuevos marcos de cambio de los que venimos hablando desde un conflictivo diálogo con emociones más asentadas en los públicos como la culpa o la pena (principalmente por influencia de la tradición publicitaria mayoritaria de las ONGD). Estas emociones asociadas a las realidades de hambrunas, por ejemplo, precisan ser sustituidas por otras de responsabilidad (compasiva, por lo que implica de empatía). De ahí el enfoque de este texto y sus propuestas de sustituir esos marcos profundos de comprensión de la realidad (desde ideas de caridad, de ayuda, de desarrollo, de corrupción o eficacia de la ayuda a través de organizaciones técnicas de ofrecimiento de servicios de ayuda) por otros que conciben las relaciones interculturales, interclase e interideológicas desde la justicia, el apoyo mutuo / la asociación / la cooperación, el bienestar / la libertad y la responsabilidad en colaboración con organizaciones comunicativas y movimientos especializados (Darnton y Kirk, 2011).

En conclusión, vemos las ONGD como organizaciones comunicativas (Santolino, 2010) que tienen la responsabilidad y función última de dinamizar propuestas transformadoras de EpD y educación para la paz que incluyan la educación informal de la comunicación y el entretenimiento como formas de sensibilización (concienciación) y empoderamiento por medio de la adquisición de actitudes y habilidades necesarias para cambiar nuestros marcos de interpretación y comportamiento. En otras palabras, la sabiduría cultural como objetivo de comunicación.

¹⁰ Recomendando consultar las numerosas estrategias propuestas por Paco Cascón citando a Sharp en <http://noviolencia.org/publicaciones/metodos_sharp.pdf> citado en Codorniu, 2014.

Vinculación comunicación con LT 2

Recapitulando, este texto recoge los aprendizajes de las propuestas comunicativas actuales enfocadas a la transformación hacia una justicia social. En él, se han tenido como marco de referencia las preguntas planteadas en la Línea Temática sobre ¿Cómo tendría que ser la comunicación para la transformación de contextos? ¿Cómo construir mediante procesos de comunicación lo socialmente relevante implicando lo colectivo, pero también lo personal y lo cotidiano? ¿Cómo hacemos construcción conjunta de conocimiento y la comunicación construye saberes?

Referencias Bibliográficas

Alfaro, R. M. (2005). "Sociedades en movimiento: desafíos comunicativos a la sociedad de la información". En J. Echevarría y otros, *Solidaridad en red. Nuevas tecnologías, ciudadanía y cambio social*. Bilbao, Hegoa.

Ballesteros, Carlos (2007). *Tu compra es tu voto: consumo responsable, ecología y solidaridad*. Madrid: HOAC.

Comunicación, del latín *communio*: compartir, participar, fortalecer en conjunto". Una agenda para la articulación del Sector Social con movimientos sociales en España y Europa desde la comunicación para el cambio social

Lidia Ucher. (Periodista. Communication for social change #comunicambio #ICT4socialchange #art4change. Colaboradora de Global Voices Online)

Resumen

"La nueva democracia iba a traernos una apertura cultural al mundo y a nosotros mismos y, sin embargo, nos encontramos ante la mayor crisis social y educativa de los últimos tiempos. Nos hemos convertido en vulgares espectadores de telebasura y en ciudadanos alienados (parapeados en las redes sociales) que permanecemos impasibles ante la "indemnización en diferido" más perversa, surrealista y caótica de toda nuestra historia". (Josep Giralt en Amores Imaginarios, de El País, citado en Ante el desencanto, la injusticia, la incultura, contra la violencia, por la libertad #Aportodas YA!)

Yo prefiero rescatar la raíz etimológica y conceptual de la palabra, *communio*, del latín, que quiere decir compartir, participar, fortalecer en conjunto. Entonces me pregunto si parte de nuestros desacuerdos y divergencias, y también la falta de diálogo con las organizaciones de desarrollo, no viene en parte de esa falta de acuerdos consensuales sobre lo que significan palabras clave que están incorporadas en la jerga cotidiana del desarrollo y de nuestra profesión. De mis años de trabajo en Naciones Unidas, y en programas internacionales de desarrollo social con componentes de comunicación, lo que recuerdo es esa dificultad de entenderme con quienes indistintamente utilizan las palabras "información" o "comunicación" para referirse a las mismas cosas. No es entonces sorprendente que bajo el paraguas de "comunicación para el desarrollo" se incluyan irresponsablemente aberraciones insostenibles.

Si la comunicación es un proceso de intercambio y de diálogo, ¿no deberíamos ser más cuidadosos al usar la palabra "comunicación" para referirnos a los medios masivos? ¿No sería mejor ponernos de acuerdo en qué son medios de información (aunque a veces de "deformación") y medios de difusión? ¿No podríamos hacer un esfuerzo para preservar la palabra "comunicación" para nombrar los procesos de intercambio entre iguales, procesos de participación y de comunión en el sentido de compartir? Gomucio, A.(2006). "Tiempo de milagros: tres retos de la comunicación para el cambio social". Comunicación presentada en el Seminario Latinoamericano *Sin Comunicación no hay Desarrollo. Comunicación. ¿Para quién y para qué Desarrollo?* celebrado en Lima en agosto de 2006 y coordinado por Calandria.

Esta cita de Alfonso Gumucio nos ha dado la clave sobre el proceso que en la actualidad estamos viviendo en torno a lo que llamamos "comunicación para el cambio social". Los cambios sociológicos, políticos y, en definitiva, estructurales de esta época de movilización social nos plantea la reflexión sobre si lo mediático está también cambiando a la par, descifrando estos cambios, poniendo la información al servicio de la ciudadanía

para afrontar los vaivenes del poder, o si por el contrario, está articulándose con el sistema para contrarrestar el propio poder de una ciudadanía informada, con herramientas para ganar la batalla de la información. En este empoderamiento de la ciudadanía, un papel importante lo juega también la sociedad civil organizada, el sector social que debe abanderar la "comunicación para el desarrollo" tal y como su etimología, según nos recuerda Gumucio, nos dice que es: intercambio, participación, sentido de compartir.

En esta comunicación hacemos un balance del camino avanzado hasta ahora, incidiendo en el proceso iniciado en 2011 con el estallido de las movilizaciones sociales en España y Europa, y una reflexión sobre cómo desde el sector social hemos activado una comunicación transformadora, participativa y compartida con la ciudadanía, los movimientos sociales y otros ámbitos sociales, educativos y culturales: comunicambio, TIC y otras formas transformadoras de comunicar.

Compartimos, para ello, nuestros propios procesos comunicambio: estrategias de articulación con los movimientos sociales, uso de TIC y redes sociales, y logros obtenidos a partir de máximas fundamentales para nosotras, siguiendo la filosofía "communio": construir alternativas, unir esfuerzos, abrir nuevos canales de comunicación y, entre paso y paso, amar "más la trama que el desenlace", como señalaba Víctor Marí en el curso 2014 de la Coordinadora Estatal de ONG de Desarrollo: #Comunicambio: amar más la trama que el desenlace.

palabras clave

Comunicambio, participación, movimientos sociales, sociedad civil, cambio social, globalización, TIC, redes sociales, ONG.

"Caminamos despacio porque vamos lejos": una agenda para la articulación del sector social con movimientos sociales en España y Europa

En marzo de 2014 presentamos un documento de trabajo fruto de un proceso de entrevistas con compañeras y compañeros de ONG, movimientos sociales, medios de comunicación y redes de comunicadores y comunicadoras sociales vinculadas a la comunicación para el desarrollo.

Presentado en Alianza por la Solidaridad y valorado en tres encuentros celebrados entre enero a marzo de 2014 en la sede en Madrid de AxS con Ana Rosa Alcalde, directora, Jara Henar, técnica en la oficina de Bruselas de AxS, Susana

Sanz, activista y streamer, y Lidia Ucher, autora de esta comunicación, periodista y experta en comunicación y TIC para el cambio social. Esta estrategia fue el culmen¹ de un proceso iniciado en 2011, con el estallido en las calles del movimiento 15 de mayo, y fruto de una reflexión en el seno de las organizaciones no gubernamentales sobre su rol en estas movilizaciones ciudadanas, así como el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y más concretamente de las redes sociales 2.0, para comunicar interna y externamente su trabajo, y lograr la incidencia política y social que sus planes estratégicos plantean.

Conectar, Compartir: una agenda para la articulación del sector social con movimientos sociales en España y Europa

Esta agenda partía de dos mensajes compartidos en el curso 2012 de la Coordinadora Estatal de ONG de Desarrollo por la directora de Solidaridad Internacional, Ana Rosa Alcalde: "La persona más importante no es la que acumula más información, sino la que crea más #NODOS de INTERCAMBIO" y "Lo que intentamos no es CONTAR desde aquí lo de allí, sino CONECTAR aquí CON allí."

1 Véase aquí la estrategia de comunicación planteadas desde Alianza por la Solidaridad los años 2012 y 2013 para participar en las acciones del "Mayo Global" <https://docs.google.com/document/d/1aFochERY6d9u5Bu_jv6XWavs-pKHfkrqHWf0iZMnromw/edit>.

Para fundamentar esta acción como estrategia de comunicación para el cambio social desde el Tercer Sector, marcamos los principales hitos que el propio sector planteó desde el inicio de este debate:

El Sector Social como agente de transformación social

"La capacidad de movilización social de las entidades del tercer sector será clave para hacer frente a los nuevos retos que plantea la crisis". El Observatorio del Tercer Sector (OTS) publicaba en 2008 un cuaderno de debate que titulaba "La crisis y el Tercer Sector Social: una oportunidad para la transformación social". Se trata de una visión del Consejo Asesor de Investigación del OTS que, desde nuestro punto de vista, da las claves, en los albores de la mayor crisis de la democracia vivida en España, para una transformación de las ONG en agentes movilizadores e impulsores del cambio social.

Entre las acciones a emprender para hacer frente a la crisis, el OTS propone priorizar y especializarse, reforzar el trabajo en red, impulsar la innovación o, para un mayor reconocimiento del sector, avanzar en la cultura de la transparencia, comunicar más y mejor, promover la generación de conocimiento, mejorar la tarea de incidencia política, desarrollar un discurso colectivo como sector, promover la movilización social:

"El motor de las organizaciones no lucrativas es su base social. Más allá de afrontar las dificultades financieras y del día a día provocadas por el contexto de crisis, es importante que las entidades centren sus esfuerzos en acciones que promuevan la movilización social. Las personas constituyen el principal capital de las organizaciones del tercer sector y, en este sentido, se deben desarrollar estrategias para vincular e implicar la sociedad civil en las acciones que realizan. Esto es imprescindible para reforzar su legitimidad y el reconocimiento social. En ningún caso, la crisis debe ser una excusa para renunciar a la implicación y al compromiso social en los asuntos de interés colectivo".

y reforzar el papel del tercer sector como agente de transformación social:

"La crisis actual es el resultado de un modelo económico perverso y poco ético. En este contexto, el tercer sector debe ser capaz de reforzar su papel como agente de transformación social y ofrecer un modelo alternativo. Así pues, en un momento en que hay una opinión pública preocupada, hay que aprovechar para visualizar la contribución del sector no lucrativo a la sociedad y liderar una respuesta colectiva ante el sistema actual".

Para llegar a ser agente de transformación social, el OTS insiste en que el Tercer Sector debe dotarse de herramientas:

"La crisis implica un momento de cambio, una oportunidad y una responsabilidad para proponer un nuevo modelo estructural y avanzar hacia un mundo más justo y solidario".

- Para comunicar lo que está haciendo y cómo se está haciendo, en base a qué valores, y establecer mecanismos de comunicación entre el Tercer Sector y la ciudadanía;
- Para generar relaciones de colaboración y trabajo en red, tanto con el sector público y empresarial, como entre las mismas organizaciones;
- Para generar corresponsabilidad y compromiso cívico, y articular la participación ciudadana a favor de objetivos de interés colectivo. La participación y la movilización social son elementos clave para mantener una base social activa y comprometida².

2 Véase documento "Cómo articularnos con los movimientos sociales": <https://docs.google.com/document/d/1ewXI-WmLj_s3yhsWL-OTCY_9rx6Lrkj-nQ7DxZ_aGOMs/edit?usp=sharing>.

Y a partir de este análisis del sector, planteamos la siguiente agenda de articulación con la sociedad civil organizada, con una estrategia de interlocución y comunicación con movimientos sociales basada en la comunicación para el cambio social, el uso de redes sociales y el diálogo para la proposición de causas, alternativas, espacios e interlocutores comunes:

2014: Una agenda para la articulación desde el sector social con movimientos sociales en España y Europa

¿Qué democracia? Una agenda con enfoque de derechos civiles a nivel global: conectando luchas por la justicia social

El Tercer Sector social en el estado español, con experiencia y presencia de cooperación y articulación con sociedad civil organizada a nivel internacional, se plantea proponer a los movimientos sociales un espacio conexión e de interlocución, que permita un diálogo en el que compartir retos y plantear posibles acciones comunes con el objetivo de reforzar la incidencia política, la participación social y la gobernanza democrática a nivel internacional, especialmente en el ámbito europeo.

El Tercer Sector Social está en disposición de aportar a este espacio de diálogo su visión y experiencia en zonas geográficas con presencia a lo largo de años en los que ha participado como agente social en los procesos de mejora de la participación ciudadana y la interlocución política.³

¿Qué aportaciones desde el Tercer Sector? Una estrategia basada en la experiencia, el conocimiento, las redes, y los espacios de diálogo, participación y difusión para el fortalecimiento de los movimientos sociales

- Difusión de convocatorias, participación directa en diseño de proyectos y eventos, cesión de espacios físicos y de incidencia bajo las siguientes premisas del Tercer Sector:
- Nos articulamos APORTANDO a movimientos sociales nuestra experiencia práctica en el trabajo con redes internacionales para el fortalecimiento de sociedad civil en diferentes áreas geográficas.
- Nos articulamos INVITANDO a movimientos sociales a participar en espacios de debate.
- Nos articulamos INCORPORANDO nuestra estrategia de articulación con movimientos sociales en los proyectos de Alianza por la Solidaridad de todas las áreas que la conforman.
- Nos articulamos DANDO ALTA VOZ a movimientos sociales en nuestras acciones de comunicación y difusión.
- Nos articulamos FORTALECIENDO movimientos sociales con los que compartamos objetivos comunes.
- Nos articulamos CEDIENDO a movimientos sociales nuestros espacios físicos y virtuales.

Siguiendo la publicación "Cooperación Internacional y Movimientos Sociales emancipadores: Bases para un encuentro necesario", la cooperación internacional debe asumir, como una de sus prioridades, la alianza con los movimientos sociales emancipadores, y se establecen las bases para avanzar en este sentido. Se resumen en 11 retos de la cooperación internacional "para integrar en su agenda a los movimientos sociales".

3 Como apuntaba Montserrat Galcerán en #AbductionEU, "nuestros problemas son la deuda, la guerra en las fronteras, la precarización de la vida, el desmantelamiento del estado del bienestar, y no si tenemos un parlamentario más en la UE".

En esta línea, Galcerán resumía en tres fases la hoja de ruta de la sociedad civil en su lucha por la democracia:

1ª. A corto plazo, participemos como ciudadanía en las campañas (#EP2014...).

2ª. A medio plazo, reforcemos la conexión en red con movimientos sociales a nivel global.

3ª. A largo plazo, la revolución democrática "contra la Europa colonial, explotadora y racista".

¿Cómo?

Fase 1. Abrimos el diálogo con un mapeo previo de movimientos sociales susceptibles de participar en esta fase, bajo una propuesta mixta: **Diálogo transformador ONG-ONG/ONG-movimientos sociales.**

1. @LA_PAH: Comisión Internacional de la Plataforma Afectados por la Hipoteca

- Propuesta a la Comisión Internacional de LA PAH y Observatori DESC para el apoyo en la conexión con movimientos por el derecho a la vivienda a nivel internacional:

Aportaciones del Tercer Sector: mapeo de posibles alianzas con movimientos pro-vivienda: conexión con Global network for the right to habitat and social justice-HIC en el marco del Foro Social Mundial de Túnez (2013), apoyo en la interlocución y cesión de espacios para el diálogo.

- Espacios físicos para el diálogo en Madrid y otras ciudades europeas
- Colaboración en informes y difusión posterior
- Propuesta a LA PAH para apoyo en las campañas de incidencia en el ámbito UE y/o la iniciativa de escrache europeo -anunciada en el marco de #AbductionEU- de cara a las elecciones al Parlamento Europeo 2014 #EP2014.
- Aportaciones del sector: conexión con OSC europeas para la colaborar en la organización, movilización y difusión del escrache europeo. Mapeo de OSC y contacto con activistas en Bruselas: Global Action Against Poverty-GCAP, #EUWatch.⁴
- Agentes para el diálogo: Participantes europeos en #ICT4socialchange, lab celebrado en el marco de los EDD -European Development Days- en noviembre de 2013.

2. @AuditCiudadana Plataforma Auditoría Ciudadana de la Deuda. Campaña #NoDebemosNoPagamos

- Propuesta de participación directa en proyectos de cooperación internacional vinculados a deuda externa: Centroamérica, Caribe, área Andina, América del Sur. Participación de la PACD en campañas de comunicación vinculadas a #NodebemosNopagamos que el sector incluya en dichos proyectos. Ejemplo: #Haitíotrosterremotos/Campañas #NodebemosNopagamos contra el rescate europeo de la banca
- Agentes para el diálogo: Personas cooperantes en países afectados por la deuda externa e interlocutores sociales y políticos: Haití. Anticapitalitas/PACD Madrid), Economistas Sin Fronteras, Plataforma 2015ymás, Quepo.org (El precio de la Desigualdad).

3. @FComunes Fundación de los Comunes

"En la Fundación de los Comunes (FdIC) necesitamos aliados y aliadas que nos apoyen en nuestra apuesta de producir espacios, tiempos, palabras y acciones desde los que recorrer caminos colectivos de transformación social. Se trata de promover el tránsito de esta sociedad organizada en torno a la obtención de beneficio o renta para unos pocos, a una sociedad por experimentar, centrada en el bienestar de todas las personas."

- Propuesta de colaboración: Una alianza asentada en la difusión de contenidos: #AbductionEU: El nuevo rapto de Europa. Deuda, guerra y revoluciones democráticas

4 [What is EUwatch? a structure of information monitoring about Europe about.euwatch.eu] [Purpose: allowing citizens to get information about Europe in their pocket and engage and participate using hashtags on social networks.]

- Aportación del TS: Diálogo con colectivos participantes en #AbductionEU (European Institute for Progressive Cultural Policies) para posible participación en acciones de incidencia política en Europa: campañas de incidencia, #escrache europeo, #EUWatch #Post2015 (GCAP), participación en Movimiento por la Democracia.

4. Recrear8M/Quincena Feminista. Colectivos feministas #AporTodas

- Participación en encuentros de colectivos feministas para la preparación de la Quincena Feminista, 8 de marzo, acciones puntuales de protesta y manifestación contra la reforma de leyes (aborto, violencia machista)
- Aportación del TS: difusión de materiales divulgativos (audiovisuales, convocatorias, artículos) en zonas en las que se trabaja con enfoque de género (área Andina, Oriente Medio, África Occidental)

5. @TransitionTowns Movimiento de Transición.

Las **comunidades de transición** (también conocidas como red de transición o movimiento de transición) es un movimiento que fue creado por Louise Rooney¹ y popularizado por Rob Hopkins. La propuesta fue iniciada en Kinsale, Irlanda, y luego fue extendida a Totnes, Inglaterra por el ambientalista Rob Hopkins durante 2005 y 2006.²El objetivo del proyecto es dotar de control a las comunidades para soportar el doble desafío del cambio climático y del pico de producción del petróleo. El movimiento cuenta actualmente con miembros de las comunidades en varios países de todo el mundo.

- Propuesta de colaboración en la organización conjunta de talleres internos y externos (en ONG, con movimientos sociales) con Transition Network y The Well and Good Project en España y Europa.

Los talleres "Herramientas para el Cambio" son el resultado de la colaboración entre estudiantes de Schumacher College y miembros de Transition Town bajo el paraguas del "Well and Good Project". El taller va dirigido a aquellas organizaciones, personas y movimientos que persiguen un cambio positivo y posible en nuestra sociedad. Ofrece un conjunto de ideas y ejercicios prácticos, equipados con nuevas herramientas participativas idóneas para el trabajo en comunidad y en nuestras organizaciones.

Liderazgo, bienestar y economía son los temas centrales sobre los que reflexionan. El taller "Real World Economics" provee de herramientas prácticas para el diseño de proyectos sobre la escala de necesidades de Max Neef.

- Aportación del TS: Conexiones con redes y movimientos feministas vinculados al #BuenVivir y Economía Social a nivel local e internacional para organización de talleres de formación e intercambio de ideas y proyectos sobre comunidades en transición. (Foro Feminista, Foro Ecofeminista)
- Agentes para el diálogo: Sumacher School, Totnes, Ca La Dona, Alicia Puleo (Universidad de Valladolid), Esther Vivas, Grup de Recerca en Moviments Socials Universitat Pompeu Fabra (#Incidència #Perunavidavivable), Fuhem (Yayo Herrero), Entrepobles (Experiencias de Transformación)

Orden del día de la agenda para la articulación.

Se propone el seguimiento del hashtag #ICT4socialchange y el posicionamiento ante la agenda #Post2015 para preparar conjuntamente talleres similares: formato auditorium panel o roundtable sobre articulación con movimientos sociales ante 2015, European Year of Development.

En una segunda fase, celebrar un Foro Social ONGD y Movimientos Sociales sobre incidencia política y participación social, de cara a acontecimientos clave como:

- EP2014
- 2015 European Year of Development: incidencia en la agenda #Post2015

La agenda se plantea en dos sesiones:

Primera Sesión:

1. Recoger buenas prácticas de articulación con movimientos sociales: proyecciones, ponencias con ejemplos teóricos y prácticos, y propuestas de acción.
2. Reunirlas en el Foro "ONGD y Movimientos Sociales"
3. Trabajar conjuntamente ONG y Movimientos Sociales:
 - Estrategia de articulación
 - Propuestas de acción
 - Calendario: -acciones (proyectos/propias) y -próxima asamblea
4. Talleres de formación:
 - ICT4socialchange y comunicambio
 - Participación en movimientos sociales: 1. agenda de eventos 2. foro de intercambio de ideas sobre eventos

Segunda Sesión: La que responde a: ¿dónde incidimos juntas?

1. Qué agenda de participación de ONG en eventos de movimientos sociales: Inaugurar el Foro ONGD y Movimientos Sociales
2. Qué portavoces de cada ONG y movimiento social participa en cada evento de la agenda
3. Qué proyectos y acciones que presentamos en cada evento.
4. conclusiones y posicionamiento: ¿Qué queremos ser? Agentes de incidencia política en UE para una agenda pública con enfoque de derechos civiles y democracia.
5. Bases del Foro (cuaderno de notas)
6. Herramientas compartidas: calendario, documentación, estrategia de comunicación.

Anexo: Documentación de interés⁵

5 [ICT4socialchange] <https://docs.google.com/document/d/1DTITr4_-8mt1WOxlqfSsj-ZsX5_6zZlyJ7hO2XPxAwc/edit>.

Educación para la Sostenibilidad con visión Sur: Reflexiones sobre la integración socio-ambiental y la comunicación transformadora

Leire Urkidi Azkarraga (UPV/EHU, Escuela de Magisterio de Bilbao, Parte Hartuz, EKOPOL),
Eneko Garmendia Oleaga (Basque Centre for Climate Change, University of Cambridge, EKOPOL),
Iñaki Barcena Hinojal (UPV/EHU, Dept. de Ciencia Política y de la Administración, EKOPOL,
Parte Hartuz, Ekologistak Martxan), Rosa Lago Aurrekoetxea (UPV/EHU, Escuela Técnica Superior
de Ingeniería de Bilbao, EKOPOL, Parte Hartuz, Ekologistak Martxan)

Resumen

Este artículo nace desde la experiencia acumulada en varias campañas de investigación, educación y activismo dentro del marco de la deuda ecológica y la educación para la sostenibilidad global. Aquí abordamos dos retos claves para lograr que la justicia ambiental tenga un papel más central tanto en las reivindicaciones de los movimientos sociales como dentro de un proceso de transformación social más amplio. Por un lado, argumentamos que necesitamos seguir incidiendo en la relevancia que la dimensión ambiental tiene para el bienestar humano colectivo ya que, ni dentro de la sociedad, ni dentro de las propuestas políticas más transformadoras, hemos acabado de integrar esa dependencia socio/ambiental. Para ello, entre otros requisitos, necesitamos avanzar en los diálogos inter-disciplinarios, tanto a nivel académico como social. Por otro lado, vemos la necesidad de generar herramientas comunicativas accesibles, vinculadas a casos concretos y cercanos, que puedan tener un recorrido propio más allá de los círculos de reflexión habituales. En este sentido, nuestro proyecto audiovisual nos ha aportado algunas reflexiones que también compartimos en este artículo.

"Parece que se quiere expulsar a la gente de todo este territorio, cuando yo creo que sí se puede mantener; nuestras poblaciones han vivido tradicionalmente en esta zona durante miles de años, y han podido comer, alimentar a sus hijos, y vestirse en estas zonas (...). Tenemos una serie de trampas, que van más allá de las buenas intenciones y que pasan por apostar a cambios más políticos, más estructurales (...).

La gente del Norte está acostumbrada a una forma de vida, cómo hacer para que esa gente descubra que hay otras formas de vida, y cómo hacemos para que nosotros, que estamos en el Sur, dejemos de mirar al Norte como un ideario de vida". (Elizabeth López, activista e investigadora boliviana. Extraído del documental "Euskal Herria: La deuda oculta" (2012))

palabras clave

Educación para la sostenibilidad, educación para el desarrollo, deuda ecológica, justicia ambiental global, comunicación audiovisual.

Introducción

Aunque parecen debates superados no lo son. No están superados dentro de los movimientos sociales y mucho menos en la sociedad en general. Nuestras contradicciones personales son también reflejo de esa dificultad. La dificultad de aunar objetivos de justicia social y de sostenibilidad ambiental. Necesitamos seguir avanzando en este objetivo. Y necesitamos comunicar de manera

accesible nuestras responsabilidades como sociedad y también nuestras capacidades individuales y, sobre todo, colectivas de avanzar hacia horizontes de justicia social y ambiental, a nivel micro y macro.

La gran mayoría de problemáticas ambientales tienen una causa estructural y nacen de nuestro modelo de producción, consumo y vida. El modelo de desarrollo industrial del Norte se ha nutrido de los recursos naturales y humanos del Sur desde épocas coloniales. En la actualidad, la globalización económica y las políticas neoliberales perpetúan esas relaciones de explotación pero a partir de diferentes estrategias. De la esclavitud hemos pasado a dinámicas de explotación laboral. Del saqueo de recursos naturales al fomento de la matriz extractiva a partir de inversión extranjera.

Es cierto que llevamos tiempo constatando que regiones antes consideradas "en vías de desarrollo" (China, India, Brasil) han alcanzado niveles de crecimiento económico elevados, aunque solo sea para beneficio de una parte de su población. Y que los desequilibrios dentro de los países "desarrollados" son cada vez más patentes. De alguna manera, cada vez hay más Norte en el Sur y más Sur en el Norte. Con variaciones regionales, esto es algo que ha ocurrido siempre; en todas las escalas de análisis encontramos patrones de inequidad social o ambiental. Sin embargo, las desigualdades en la escala global siguen siendo dramáticas. De hecho, las lógicas económicas que articulan determinadas regiones como despensa de materias primas y otras como locus de acumulación de capital siguen más vigentes que nunca.

Las comunidades, poblaciones y países que soportan la extracción de metales y petróleo, la recepción de residuos tóxicos, o los pasivos ambientales acumulados durante siglos sufren, por ello, graves impactos ambientales y sociales. Llamamos deuda ecológica a "la obligación contraída por parte de los países enriquecidos a consecuencia del expolio continuado de los recursos naturales de los países empobrecidos, un intercambio comercial desigual con éstos y el aprovechamiento exclusivo del espacio ambiental global como sumidero de sus residuos" (Russi et al., 2003).

Esos perjuicios socio-ambientales no han sido resarcidos (p.e. la demandas de las comunidades ecuatorianas contra Chevron-Texaco siguen en los tribunales) y la responsabilidad no ha sido reconocida. La iniciativa ecuatoriana Yasuni ITT que preveía dejar bajo tierra 850 millones de barriles de petróleo en una zona de alto valor ecológico y cultural avanzaba desde el Sur en ese sentido. Las instituciones y gobiernos del Norte debían aceptar su responsabilidad en el cambio climático y con el Sur y pagar para dejar de extraer el petróleo. Ante el limitado compromiso económico internacional y la retirada del apoyo de Correa a la iniciativa, los movimientos sociales han lanzado una campaña internacional para mantener el petróleo bajo el suelo por decisión popular.

El concepto de deuda ecológica, que nació desde movimientos sociales latinoamericanos, ha sido central en campañas de concienciación en Euskal Herria, Catalunya (con el Observatorio de la Deuda en la Globalización) y otras regiones del Norte. En nuestro caso, concretar los impactos de la globalización económica y situarnos, desde Euskal Herria, en ese mapa global nos parece muy relevante a la hora movilizar conciencias y repensar alternativas sistémicas. Durante los últimos años, hemos llevado a cabo varios proyectos de educación para el desarrollo desde el punto de vista de la justicia ambiental, dentro de un grupo interdisciplinar formado por investigadoras y activistas de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y Ekologistak Martxan Bizkaia¹. A continuación, presentamos algunas reflexiones surgidas durante estos años sobre dos retos centrales para avanzar en el trabajo educativo desde la justicia ambiental global. Por un lado, la necesidad de seguir trabajando en la integración de lo ambiental y lo social, también en la educación para el desarrollo. Por otro lado, la necesidad de generar herramientas comunicativas accesibles, vinculadas a casos concretos y cercanos y que puedan tener un recorrido propio para llegar a incidir críticamente en la ciudadanía.

1 Grupo formado por: Rosa Lago, Iñaki Barcena, Roberto Bermejo, David Hoyos, Eneko Garmendia, Iñaki Arto, Martin Mantxo y Leire Urkidi, entre otras colaboradoras.

Integrando horizontes: justicia social, sostenibilidad ecológica, justicia global

La integración de objetivos de justicia social y sostenibilidad no es sencilla a pesar de lo aceptados que parecen algunos discursos. Las críticas de Vicenç Navarro al movimiento decrecentista² son un ejemplo de las discusiones que las cuestiones ambientales todavía generan en el seno de la izquierda política. A pesar de lo criticable del concepto de decrecimiento (que nació como "concepto bomba" y sigue siendo polémico), en muchos de estos debates siguen aflorando las resistencias a aceptar los límites bio-físicos del planeta. Las disonancias entre discurso y acción por parte de los gobiernos de Correa y Morales son otro ejemplo. Muchas organizaciones locales critican que proteger los derechos del medio ambiente y el buen vivir en la constitución no es suficiente, si se siguen promoviendo las actividades extractivas. Sacrificar zonas para la minería con el objetivo de recaudar fondos para el bienestar y la equidad social a nivel nacional nos vuelve a poner en la disyuntiva de si hoy en día es realmente posible otro tipo de desarrollo. O si realmente estamos preparadas para ello.

Si miramos al Norte, vemos que dentro la llamada 5ª generación de la educación para el desarrollo, la sostenibilidad es un tema central para generar conciencia crítica con mirada Sur (Celorio, 2007). Sin embargo, la realidad es que lo ambiental todavía es más anexo que eje transversal. Dentro del País Vasco, la Evaluación del Plan Estratégico y Director de Cooperación 2008-2011, constata que la sostenibilidad ecológica es el eje transversal menos aplicado en los proyectos de las 15 mayores ONGD vascas (Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo, 2011: 56).

Desde nuestro punto de vista, la intersección entre visión Sur y sostenibilidad es esencial tanto desde el punto de vista de la crítica como de la propuesta. Desde la visión crítica a nuestro modelo de vida actual, podemos apuntar dos cuestiones principales. Por un lado, hablar de desarrollo sostenible dentro la CAPV es insuficiente en un momento histórico en que la gran mayoría de productos que consumimos son extraídos y producidos fuera de nuestras fronteras (Urkidi et al., 2014). Necesitamos mirar más allá, en muchos casos mirar al Sur, para dimensionar nuestra huella ecológica.

Por otro lado, vemos cómo la conflictividad socio-ambiental aumenta en el Sur por los incesantes requerimientos del metabolismo social global (Martínez-Alier et al., 2010). Los impactos ambientales o la extracción de recursos naturales afectan directamente a las capacidades básicas de muchas comunidades y ponen en jaque su supervivencia cultural y material. El enfoque de desarrollo en clave de capacidades de Nussbaum (2000) o Sen (1999), si bien parte de una concepción algo universalista del bienestar humano, es muy interesante desde el punto de vista ambiental. De manera muy breve, señalar que este enfoque pone el énfasis en el funcionamiento de las comunidades humanas y en los requerimientos básicos que permiten o limitan el "florecimiento" de esas comunidades. En este sentido es de destacar el trabajo pionero de Joan Martínez-Alier (2002) señalando las relaciones materiales de supervivencia de muchas comunidades del Sur con su medio ambiente más inmediato: "el ecologismo de la supervivencia".

Las campañas sobre deuda ecológica pretenden iluminar precisamente las injusticias ambientales Norte-Sur y establecer puentes conceptuales y prácticos entre las críticas ecologistas, escapando a las tendencias NIMBY³, y las campañas de justicia global. Además, ha sido un concepto puente en la articulación entre movimientos de justicia ambiental del Norte y del Sur (Barcena, 2011). Según Geominne y otras (2009), la deuda ecológica es un concepto poderoso para revisar las relaciones Norte-Sur y el propio desarrollo sostenible porque aporta perspectiva histórica, propicia un marco común de agravios para muchas comunidades del Sur y porque señala directamente al Norte como deudor. Frente a estas potencialidades, Geominne y otras (2009) señalan que es

2 <<http://blogs.publico.es/dominiopublico/7407/7407/>>.

<<http://blogs.publico.es/dominiopublico/9039/los-errores-de-las-tesis-del-decrecimiento-economico>>.

3 NIMBY: not in my back yard (no en mi patio trasero): concepto que se utiliza para criticar a algunos movimientos ecologistas del Norte, aludiendo a que solo quieren desplazar de su territorio alguna actividad nociva. Si bien es un concepto interesante, también vemos cómo muchos conflictos ambientales son un espacio de aprendizaje social y ambiental, donde se despliegan redes de solidaridad y se pasa de actitudes NIMBY a NIABY (not in anybody's yard: no en el patio trasero de nadie).

una cuestión difícilmente cuantificable y poco operativa, por ejemplo, para utilizar en negociaciones institucionales internacionales.

Llevamos años trabajando alrededor de la deuda ecológica, señalando, desde la crítica social, nuestra responsabilidad con el deterioro ambiental del Sur. Pero, además, hemos intentado avanzar en la proposición y visibilización de alternativas de desarrollo que contemplen, entre otras cuestiones, criterios de sostenibilidad y justicia social y que rompan con los procesos de anti-cooperación Norte-Sur (Llistar, 2007). Profundizar en la integración socio-ambiental, también para repensar los horizontes de futuro en el Sur y en el Norte.

Como señala la cita del inicio del artículo, muchos movimientos sociales de América Latina consideran indispensable dejar de mirar al Norte como ideario de vida. Pero nosotras desde el Norte, sentimos en muchas ocasiones la necesidad de mirar al Sur para encontrar otras maneras de vivir, de sentir, de participar, y otros modelos de estar en la vida, a nivel individual pero sobre todo colectivo. No para copiar fórmulas ajenas sino como vía de inspiración. Comprobar (a veces se nos olvida) que se pueden construir alternativas dignas al margen, o en la periferia, de la vorágine consumista y acelerada. Ver otras maneras de relacionarse con el medio ambiente para seguir construyendo nuestros propios caminos de cambio.

El paradigma del buen vivir, *sumak kawsay*, o *suma qamaña*, se ha configurado en Ecuador y Bolivia como un paraguas de propuestas alternativas a la idea de desarrollo occidental y que nace de las cosmovisiones indígenas. Es complejo resumir sus ejes y orígenes y sería más acertado hablar de "buenos vivires" por la diversidad de visiones y referentes culturales (Gudynas, 2011). Sin embargo y de manera resumida, podemos decir que aporta otras maneras de entender las relaciones con la naturaleza (de manera integral y no como una relación utilitarista o subordinada), dentro de la comunidad (como unidad de vida y en complementariedad), con el resto de la humanidad (solidaridad, igualdad, armonía), y con la dimensión espiritual (Villalba, 2012). Sin entrar en las complejidades epistemológicas y ontológicas que supone esta nueva aproximación para nuestras lógicas cartesianas (Gudynas, 2011), el buen vivir supone un paradigma inspirador para seguir avanzando en la integración entre medio ambiente y justicia social y para complementar otras visiones que sobre la transición hacia la sostenibilidad se están desarrollando desde el Norte (Bermejo et al., 2010).

En este sentido, el diálogo con las propuestas feministas es también clave para romper con las dinámicas cortoplacistas y productivistas. Siendo cautas con sus vertientes más esencialistas (Kuletz y Holland-Cunz, 1992), el eco-feminismo aborda ese diálogo y apunta los objetivos comunes de los movimientos ecologistas y feministas: comprender que somos inter-dependientes a nivel social y ambiental, revalorar la dimensión olvidada de los cuidados como sostenimiento de la vida, y poner la "cudadanía" en el centro de la economía (Precarias a la deriva, 2006). La integración de ideas y praxis nacidas desde estos y otros movimientos sociales es aún reto pero también una oportunidad para avanzar hacia esos horizontes de justicia socio-ambiental global.

El proyecto BIORES como experiencia educativa y de comunicación social

¿Cómo explicar de manera sencilla los impactos ambientales que nuestro modelo de vida genera en el Sur? ¿Cómo sensibilizar sobre la responsabilidad que tenemos con el deterioro ambiental global? ¿Cómo activar la participación social en este sentido? De estas preguntas nació el proyecto "BIORES⁴: deuda ecológica vasca e implicaciones para el desarrollo", como un proyecto de investigación y educación, o mejor dicho, como un proyecto de investigación para la educación. El proyecto ha generado un gran interés y la participación en las diferentes actividades del proyecto (e.g. charlas, cursos, talleres participativos, cine fóruns, exposiciones, congresos, etc.) ha sido alta, principalmente entre los agentes multiplicadores identificados como objetivo relevante dentro del proyecto (profesorado de educación secundaria y bachillerato, mundo asociativo, ámbito universitario y medios de comunicación).

4 Financiado por el Fondo de Cooperación del Gobierno Vasco, 2011-2013.

Valoramos como algo positivo el haber diseñado el proyecto de investigación desde su concepción teniendo en cuenta la posterior etapa educativa. En este sentido, además de un análisis del metabolismo social de la economía⁵, que puede resultar demasiado generalista y abstracto, se optó por centrar la investigación en torno a casos de estudios paradigmáticos para Euskal Herria (ámbito de trabajo), que permitieran visibilizar, de manera más accesible y con ejemplos concretos, el concepto de la deuda ecológica a una audiencia no especializada. Esta conexión directa de los casos de estudio con la economía o la sociedad vasca, ha permitido que las personas participantes en la fase educativa del proyecto sintieran una cercanía con las problemáticas expuestas, pudiendo activar el interés por participar posteriormente en un proceso transformador más amplio.

Para la elección de los casos de estudio, primero se realizó un análisis de la economía vasca, viendo la procedencia de sus importaciones y los impactos de estas en los países de origen. Además, se analizó la actividad exterior de algunas industrias vascas y los proyectos e inversiones de las "transnacionales" vascas. Los casos de estudio se seleccionaron por su gravedad ambiental y social, por su relevancia relativa dentro de las importaciones vascas (estaño desde Bolivia), por su actualidad y proyección (agrocombustibles desde Indonesia) y por su importancia tanto económica como simbólica dentro de la economía y cultura vasca (pesca de atún en el Océano Índico).

Para cada caso de estudio se realizó un trabajo de campo de dos meses de duración a partir de una metodología cualitativa (revisión bibliográfica, observación directa de actividades relacionadas y entrevistas semi-estructuradas en profundidad). Siempre que se permitió, las entrevistas y otras actividades dentro del trabajo de campo fueron grabadas con videocámara, para la elaboración de un documental⁶, que ha sido la pieza central para la fase educativa (además de paneles, material didáctico adaptado y un libro divulgativo). La elaboración de este material audiovisual ha supuesto una vía incomparable de comunicación por su capacidad de transportarnos a espacios y problemáticas lejanas de una manera emocional y directa.

En general, los talleres realizados dentro del proyecto han consistido en video-foros adaptados a la tipología de las personas participantes. En los video-foros se han realizado, con algunas variaciones, las siguientes actividades: pequeña charla introductoria, proyección, debate en pequeños grupos, debate abierto, cierre con las conclusiones de la reflexión colectiva. Hasta el momento se han realizado talleres con alumnado de secundaria y bachillerato, estudiantes de máster relacionados con la cooperación al desarrollo y la participación comunitaria, alumnado universitario de educación social, educación primaria y ciencias ambientales, profesorado de educación secundaria, profesorado y personal de administración de la universidad, y personas asistentes a jornadas de temática socio-ambiental. Más de 300 personas han participado en estos talleres, sin tener en cuenta otros espacios donde se ha presentado el proyecto y el documental (congresos internacionales de ecología política, decrecimiento, sociología y ciencia política).

La metodología de investigación-educación utilizada en esta experiencia ha resultado muy efectiva a la hora de promover actitudes reflexivas y vinculadas a la acción a lo largo de los talleres. Las reflexiones de las participantes han seguido dos líneas de debate principales: (a) desarrollo económico versus protección ambiental, (b) qué podemos hacer nosotras, personas de a pie, para cambiar situaciones que ocurren en el Sur. En varios talleres, participantes más experimentadas han comentado los beneficios del consumo consciente e informado y las dinámicas de participación social que se activan alrededor de los grupos de consumo alternativo. Otras personas señalan lo individualista y materialista de considerarnos solo consumidoras y apelan a nuestra capacidad política y solidaria, a nuestra capacidad de reivindicar y luchar por otros mundos y desarrollos.

Por otro lado, una de las cuestiones interesantes de los video-foros ha sido la oportunidad de recibir críticas y aportaciones de personas diversas. El exceso de información es uno de los pecados que cometemos quienes no estamos acostumbradas a la narrativa audiovisual, y sin duda es algo a corregir para aprovechar realmente el

5 Análisis basados en el trabajo de Iñaki Arto (BC3).

6 "Euskal Herria: ezkutuko zorra" (2012) <<http://vimeo.com/49158755>>. "Euskal Herria: la deuda oculta" <<http://vimeo.com/44976310>>.

formato documental. Pero las críticas de las personas participantes en los talleres también han ido por otros lados. "Este enfoque del final me parece reduccionista", "no habéis contemplado el papel de tal institución", etc. Y en efecto, el formato documental nos empuja en ciertas ocasiones al reduccionismo y a no poder contemplar todas las visiones por limitaciones de tiempo. Esto, sin embargo, puede ser enriquecedor para la fase educativa, donde cada cual puede profundizar, matizar, añadir o criticar. Además, el formato documental tiene hoy en día una difusión autónoma muy grande, y permite llegar a un espectro social inalcanzable dentro de nuestras campañas educativas: más de 4.200 visitas en Internet, proyección en la televisión pública vasca, proyecciones en varios ciclos documentales, utilización del mismo en universidades e institutos, etc. El documental se ha compartido en las redes sociales y ha traspasado nuestros propósitos de educación no formal (talleres, video-foros), para insertarse en otros procesos educativos informales.

Reflexiones finales

En esta comunicación hemos aportado algunas pinceladas de las reflexiones en las que estamos inmersas en relación a nuestras campañas de educación para la sostenibilidad con visión Sur. Algunas nacen de experiencias que hemos valorado como positivas (al menos en comparación con otras experiencias educativas o comunicativas que hemos llevado a cabo) pero también de la auto-crítica. Hemos señalado las posibilidades que aporta el formato documental para conectarnos con el Sur y para desarrollar procesos comunicativos amplios, directos y que buscan la participación social. También lo interesante de utilizar casos de estudio vinculados a la realidad de las personas participantes en estos procesos educativos a la hora promover actitudes proactivas. Sin embargo, si bien en los talleres las reflexiones sobre *¿qué puedo/podemos hacer yo/nosotras?* han estado muy presentes, no podemos evaluar si esto se traduce a posteriori en una participación en procesos transformadores relacionados. ¿Cuál ha sido realmente la capacidad transformadora de nuestra campaña? Es muy complejo de analizar, entendiendo además que los video-foros organizados no dejan de ser un momento puntual de comunicación.

Por tanto, el formato documental tiene ventajas pero también limitaciones. Además, tendemos a olvidar que la narrativa audio-visual tiene lógicas diferentes a la comunicación escrita o verbal. Para aprovechar su potencial, hay que sumergirse en el lenguaje audio-visual y no siempre es sencillo. Aprender de esto y de las críticas que las participantes de los talleres han realizado sobre cuestiones de contenido y enfoque son unas de las grandes aportaciones del proceso comunicativo en el proyecto BÍORES.

Por otro lado, hemos apuntado la necesidad de profundizar en la integración socio-ambiental como reto para avanzar en la educación para la sostenibilidad global. La deuda ecológica, como espacio de investigación, formación y reivindicación, supone una oportunidad para trabajar dos vínculos de dependencia relevantes para la educación para el desarrollo: la interrelación entre condiciones ambientales y problemáticas socio-culturales y la dependencia que las economías del Norte hemos tenido y seguimos teniendo con respecto a los ecosistemas naturales y las comunidades del Sur. Los conflictos ambientales suponen un freno al avance procesos desarrollistas, y dentro de los propios conflictos nacen propuestas transformadoras. Si bien la deuda ecológica aporta a la crítica socio-ambiental, vemos la necesidad de aportar también desde la creación y visibilización de las alternativas.

Creemos que es muy necesario generar puentes estables entre diferentes propuestas tanto a nivel educativo, académico como activista. Interrelacionar no solo los análisis sino también las praxis sociales del feminismo, del ecologismo social, del decrecimiento, del buen vivir, de la educación para el desarrollo, de la comunicación transformadora, entre otros, será una de las claves para consolidar una educación para el desarrollo que realmente integre la dimensión ambiental (y viceversa).

Vinculación con la Línea Temática 2

Esta comunicación aporta reflexiones sobre dos cuestiones claves en relación a la comunicación para la transformación, dentro del contexto de lo que llamamos educación para la sostenibilidad con visión Sur. Por un lado,

vemos como la dimensión ambiental sigue siendo marginal en las reivindicaciones de muchos movimientos sociales transformadores y también en la educación para el desarrollo. Para que esto cambie creemos que es necesario generar más puentes a nivel conceptual (la deuda ecológica o la justicia ambiental pueden ser dos ejemplos) que visibilicen la relevancia de lo ambiental para el bienestar y la justicia social. Para que esa integración se de, necesitamos más diálogo entre diferentes propuestas transformadoras. Por otro lado, en la comunicación analizamos las ventajas y limitaciones de la comunicación audiovisual en relación a nuestra experiencia con la deuda ecológica. La capacidad comunicativa del lenguaje audiovisual tiene un gran potencial siempre y cuando seamos capaces sumergirnos en sus lógicas. Además, los documentales pueden tener una difusión autónoma muy amplia, aunque no dejan de ser un momento comunicativo puntual cuya capacidad transformadora es difícil de evaluar.

Referencias bibliográficas

- Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo (2011). *Evaluación Participativa del Plan Estratégico y Director Cooperación para el Desarrollo 2008-2011*. Bilbao, Agencia Vasca de Cooperación al Desarrollo, Gobierno Vasco, Kalidadea.
- Barcena, I. (2011). *¿Decrecimiento? ¡Sí, gracias! 6 tesis a favor de decrecimiento sostenible*.
- Bermejo, R., Hoyos, D., Arto, I. y Garmendia, E. (2010). "Menos es más: del desarrollo sostenible al decrecimiento sostenible". En *Menos es más: Del desarrollo sostenible al decrecimiento sostenible*. HEGOA, Cuadernos de Trabajo.
- Celorio, G. (2007). "Educación para el Desarrollo". En Celorio, G. y López de Muniain, A. (Eds.), *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.
- Goeminne, G., W. Vanhove, F. Maes y J. Lambrecht (2009). The concept of ecological debt: its meaning and applicability in international policy. Academia Press.
- Gudynas, E. (2011). "Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo", pp.1-20. En, *ALAI. América Latina en Movimiento*. Nº 462. Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo.
- Kuletz, V. y Holland-Cunz, B. (1992). "Entrevista a Barbara Holland-Cunz". En *Ecología Política* 4: 9-20.
- Llistar Bosch, D. (2007). "La anticooperación: Los problemas del Sur no se resuelven con ayuda internacional". En *Revista Pueblos*, nº 29.
- Martínez-Alier, J. (2002). "The environmentalism of the poor: a study of ecological conflicts and valuation". En Delhi, *Oxford University Press*.
- Martinez-Alier, J., Kallis, G., Veuthey, S., Walter, M. y Temper, L. (2010). "Social Metabolism, Ecological Distribution Conflicts, and Valuation Languages". En *Ecological Economics* 70(2): 153-158.
- Nussbaum, M. (2000). "Women and human development: The capabilities approach". En New York, *Cambridge University Press*.
- Precarias a la deriva (2006). "Precarización de la Existencia y Huelga de Cuidados". En Vara, M.J. (2006). *Estudios sobre género y economía*. Akal. Madrid.
- Russi, D., Puig, I., Ramos, J., Ortega, M. y Ungar, P. (2003). *Deuda ecológica. ¿Quién debe a quién?* Barcelona, Icaria.
- Sen, A. (1999). "Development as Freedom". New York, *Knopf Inc*.
- Urkidi, L. y Garmendia, E. (Eds.) (2014). *Justicia Ambiental Global: impactos socio-ambientales de la economía vasca en el Sur* (equipo de trabajo: L. Urkidi, E. Garmendia, M. Mantxo, L. Musoles, I. Arto, I. Barcena, R. Bermejo, D. Hoyos, R. Lago). Leioa, Servicio Editorial de Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Villalba, U. (2012). "¿Buen vivir y/o desarrollo? Implicaciones para la cooperación al desarrollo con Ecuador". Comunicación en *XIV Reunión de Economía Mundial. Internacionalización en tiempos de crisis. SEM*. Universidad de Jaén, 30-31 de mayo.



Línea Temática 3.

Cuestionamiento de las relaciones de poder

"Es como si la trata de esclavos continuara todavía..."

.....
Ione Belarra (Universidad Autónoma de Madrid)

Resumen

Este trabajo presenta un proceso de investigación-acción participativa (IAP) llevado a cabo en un proyecto para "niños de la calle" en Benín. La institución, gestionada por una congregación religiosa, resultó estar articulada en torno a relaciones de poder que oprimían a una gran parte de las personas participantes y éstas estaban generando fuertes resistencias. Se detallan las formas, métodos y lugares en los que dichas relaciones se estaban desplegando y las acciones puestas en marcha para tratar de revertirlas a través de una respuesta consciente y colectiva. Finalmente se aportan algunas reflexiones e implicaciones relacionadas con la dificultad de generar procesos de cuestionar la forma en que las élites y las jerarquías ostentan el poder y contribuyen, con ello, a procesos de reproducción social y dominación más generales.

palabras clave

Cooperación internacional,
"niños de la calle",
resistencia, investigación-
acción participativa.

.....
Muchas voces a uno y otro lado de la "frontera Sur" se han alzado ya para señalar que una buena parte de la cooperación al desarrollo ha sido más un "proyecto histórico de dominación geopolítica y económica" de las antiguas metrópolis tras la independencia de las colonias en el marco de un sistema capitalista feroz (Berlanga, 2012), que el fruto de un interés sincero por el desarrollo humano. Sin embargo, queda aún mucho trabajo por hacer a la hora de visibilizar las sutiles formas en que esa dominación se ha ejercido y se sigue ejerciendo a través de distintos proyectos de cooperación dependientes de financiación pública y privada con claros intereses políticos y económicos en los países en que se implantan.

Plantearé mi análisis desde una perspectiva freiriana del poder, en la que éste no es algo que es impuesto exclusivamente por el Estado a través de diversos agentes como la policía, el ejército o los tribunales, sino algo ubicuo que vertebra todas las relaciones entre personas y que está presente en cualquier esfera pública o privada. Asumiendo su naturaleza dialéctica entenderé, como Freire, que el poder no es sólo una fuerza negativa y que la dominación sobre las personas nunca es completa, siempre hay resquicio para la resistencia, la lucha y la disidencia. A partir de ese planteamiento realizaré mis propuestas. Asimismo, un aspecto fundamental del trabajo de Freire que sirve a esta investigación es el que destaca que las formas de dominación se experimentan subjetivamente, siendo internalizadas por la persona dominada hasta que forman parte de sí misma (Freire, 1990).

Por otra parte, en la línea de la propuesta de Foucault (1976) analizaremos las formas de resistencia contra las distintas formas de poder de tal manera que utilizaremos "esa resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan".

Esta investigación, de corte cualitativo, se llevó a cabo entre agosto y octubre de 2013 en un centro de acogida para "niños de la calle" y "niños en conflicto con la ley" en Benín. La institución de acogida está organizada en tres niveles por los que los niños habitualmente transitan, desde las barracas a pie de calle hasta el centro de

acogida más grande. El segundo nivel que será denominado a partir de ahora *L'enfer*¹, en atención a la forma en que las propias personas participantes se refirieron a él en distintos momentos de la investigación es en el que concentro el análisis que presento aquí. Se trata de una casa de primera acogida que aloja a unos 40 niños que todavía *"no están estables"*. La institución, que adquiere la forma jurídica de Asociación registrada en el propio Benín, está dirigida por una congregación religiosa presente a nivel internacional y apoyada económicamente por una potente ong española y diversas fundaciones. En el último año, la concesión de un proyecto de la Unión Europea de amplio presupuesto ha implicado una reestructuración importante en la forma en que la institución se financia. Es decir, su control sobre los fondos es ahora total dado que el proyecto se le ha concedido directamente a ella, sin la participación de intermediarios.

En *L'enfer* acordé con coordinadores, educadores y educadoras poner en marcha un proceso de Investigación-Acción Participativa (IAP o PAR, en sus siglas en inglés) tras un par de semanas de observación participante en que varios aspectos de la institución me causaron una fuerte impresión. En *L'enfer* se estaba viviendo una situación que podemos calificar de dramática. La violencia entre los niños estaba ampliamente generalizada, detrás de las fugas constantes encontré niños que no querían volver a *L'enfer* a pesar de encontrarse en situación de calle, los niveles de fracaso escolar se mantenían muy elevados y el desánimo reinaba por todas partes.

Extracto 1. Diario de campo (13 de agosto de 2013)

"Los niños desayunan "bui", una especie de sopa de arroz que no tiene muy buena pinta. Mientras los niños desayunan Gerard y Xabier (los educadores) desaparecen. Nos quedamos con los niños, dos prenovicios de la congregación religiosa, un chico y una chica que nadie nos ha presentado y nosotras. El chico se queda dormido a nuestro lado. Los niños terminan rápidamente de comer y empiezan a pelearse entre ellos, a jugar, a levantarse, etc. El tema se va de las manos y empiezan a perseguirse, a jugar a pelear con los tenedores y a tirarse los cuencos de metal a distancia. (...) Otros golpean el cazo con el tenedor como pidiendo más comida. No entendemos nada, los educadores presentes asistimos con distinta actitud a este despliegue, yo me levanto a intentar que se sienten y dejen de pelearse, en vano. El chico y la chica hablan tranquilamente y no hacen amago de levantarse. Al rato llega Gerard les grita y se sientan. Después viene Xabier y les dice que suban arriba".

Extracto 2. Entrevista informal a Rodolphe, educador de la barraca (5 de agosto de 2013)

"Muchos niños no quieren ir a L'enfer aunque vienen a la barraca, dicen que allí la comida no es buena, que hay enfermedades..."

Con respecto a los educadores y la psicóloga (única mujer interviniente en este nivel) encontré que existían fuertes diferencias entre ellos. Dos de los educadores, pasaban gran parte del tiempo sin intervenir, al igual que la psicóloga. Por su parte, los otros dos educadores intervenían, a costa de grandes dosis de violencia física y verbal para con los niños.

A lo largo de dos meses continué con la observación participante en *L'enfer* tres días a la semana, entrevisté a cinco educadores (cuatro benineses y una francesa), al educador-coordinador, al Responsable (perteneciente a la congregación religiosa), a seis de los niños acogidos y a una voluntaria y un voluntario españoles que colaboraron un mes en *L'enfer*. También asistí a las reuniones de coordinación de este nivel y a las generales de toda la institución. Una vez terminada esta primera fase del proceso, llevé a cabo dos grupos de discusión en los que participaron también educadores del resto de sectores y educadoras de otra institución. En ellos se abordaron

1 Se empleará la cursiva para aquellas frases y expresiones que forman parte del discurso (re)creado por los y las participantes de la institución.

temas diversos sobre las dificultades y oportunidades de intervenir con "niños y niñas de la calle" y el funcionamiento de las instituciones. A lo largo del último mes llevé a cabo, en colaboración con dos colegas más, un proceso de sistematización de los datos que concluyó con una devolución a los educadores y al Responsable en una reunión de sector. Incluyendo los comentarios y aportaciones encaminados a la acción que surgieron de dicha reunión se elaboró un informe final en español y en francés que se entregó a los educadores y educadoras, a los Responsables de sector, a la dirección de la institución y a los responsables de la ong en España. Más adelante se detallará el porqué este proceso fue costoso y distinto de otras intervenciones que se habían realizado hasta entonces en el proyecto.

Todo este complejo proceso de investigación-acción participativa arrojó luz sobre qué prácticas y discursos estaban desplegando los distintos agentes de *L'enfer* y sobre porqué eran éstos y no otros.

La información, las condiciones materiales y lo espiritual

No tuvo que pasar mucho tiempo para que constatará que la institución se estructuraba de manera profundamente jerárquica con niveles casi impermeables. Las prácticas de profundo control desplegadas por el director, español y perteneciente a la congregación religiosa, al que llamaremos Jorge Javier, contrastaban con un discurso de proximidad y cercanía que, como él mismo argumentaba, eran características distintivas de la congregación.

Responsable Ong en Benín: "Jorge Javier, quizás sería mejor que los responsables no asistiesen a la formación para que los educadores puedan expresarse y reflexionar con mayor libertad, sin los 'jefes' delante".

Jorge Javier: "Eso no, porque los (nombre de la congregación religiosa) tienen en su carisma ser uno más, estar con los educadores, hacer lo mismo que ellos". (Extracto 3. Reunión de coordinación de coordinadores, 10 de septiembre de 2013)

Este control, que no es otra cosa que un ejercicio del poder que implica la dominación del resto de agentes se podría organizar en base a tres pilares fundamentales.

El control de la información y la toma de decisiones

Educador²: "(...) necesitamos otro educador para la escuela porque Flor llamó el día antes de empezar las clases para decir que estaba en Costa de Marfil y tenía que operarse. El Padre (Jorge Javier) le dijo que si no se incorporaba al trabajo iba a tener que despedirla y ella dijo que hiciera lo que tuviera que hacer".

Ángel (Responsable L'enfer, miembro de la congregación religiosa): "Mientras esperamos a que el Padre resuelva la situación podemos poner juntos 2º y 3º de la escuela (cada nivel corresponde a dos cursos del sistema formal público)".

Educador: "Creo que deberíamos buscar a alguien que se encargue de 2º hasta que vuelva el Padre a finales de noviembre".

Carlos: "¿Tenemos que esperar a que vuelva el Padre para contratar a alguien?"

Educador 2: "Si cogemos a alguien y nos equivocamos el Padre nos va a culpar a nosotros..."

Ángel: "Es una cuestión de autoridad. Jorge Javier es el primer responsable de este sitio. La comunidad (él y el resto de miembros de la congregación) propone que se ocupe de 2º

2 Me referiré a los educadores y educadoras del resto de sectores de forma genérica para no dificultar la lectura del texto.

un educador de Kandi que ha venido a la ciudad a hacer una formación. Cuando vuelva el Padre, él decidirá". (Extracto 4. Reunión de coordinación general, 1 de octubre de 2013)

El control de los bienes materiales (algo muypreciado en un contexto de escasez económica y material)

"Subimos a comprobar las máquinas de coser y para nuestro asombro descubrimos que los almacenes están llenos a rebosar de toda clase de cosas, desde cocinas y neveras nuevas hasta cajas llenas de material escolar sin estrenar. No podemos comprender que los niños no tengan ni lápices en L'enfer y usen sólo tizas y unas viejas pizarras. Fernando (otro voluntario) nos dice que son las cosas que llegan en los contenedores de España y que sólo Jorge Javier tiene la llave de los almacenes. Los niños ayudan a descargar las cosas pero no les llega nada". (Extracto 5. Diario de campo. 15 de agosto de 2013)

El control de lo que llamaremos aspectos espirituales

"Al salir de misa, muy poco después de que la gente se haya ido aparece Jorge Javier y empieza a gritar. Dice que todos los niños están por arriba, en el edificio de artesanos, en el campo, por fuera y ninguno en misa. Le grita a Barack (aspirante de la congregación y coordinador del centro) que haga una lista y que el que no haya estado que se quede sin recibir nada esta semana (del dinero del desayuno) y se vaya a L'enfer (castigo máximo por antonomasia). (...) Jorge Javier sigue gritando que no puede ser, está fuera de sí. Barack se pone muy nervioso y también empieza a gritarles a los niños." (Extracto 6. Diario de campo, 8 de septiembre de 2013)

La resistencia desorganizada

Sin embargo, como señalaba más arriba, la dominación absoluta no existe y las personas encuentran siempre resquicios en el campo para hacer efectiva su agencia, de forma más o menos consciente. En la institución, dado su tamaño, encontré distintas prácticas y discursos que pueden considerarse como formas de resistencia desorganizada, en el sentido de que no atacan la estructura del sistema, ni evitan su reproducción. Estas se enfrentan a un sistema opresor que fomenta y mantiene profundas desigualdades entre los agentes implicados. Como es lógico, existían distintas resistencias en función de las posibilidades que el contexto ofrecía a cada persona según su rol y del tipo de control sufrido. Tristemente, como ya advertía Freire, muchas personas tenían fuertemente interiorizada la dominación y la ejercían, a su vez, siempre que tenían ocasión con quienes consideraban "inferiores".

"A nuestra vuelta de Togo decidimos no volver a darle nuestros pasaportes y nuestro dinero a Jorge Javier que insiste en guardárnoslo en su caja fuerte. Nos ha dicho que, si no, los niños nos lo pueden robar. Los guardamos en nuestra habitación". (Extracto 7. Diario de campo, 10 de septiembre de 2013)

En este extracto se puede observar un ejemplo de resistencia a la decisión de Jorge Javier de controlar los pasaportes y el dinero de las personas expatriadas que trabajan en el proyecto. Algo que, como es evidente, le dota de un enorme poder de control sobre las acciones de dichas personas.

Barack: hace un tiempo un educador de L'enfer quería una pieza que le faltaba a su moto. Su moto era igual que la moto de un miembro de la congregación y le pidió a otro educador del centro que le ayudara a robarla. Este educador usó a un niño para que lo hiciera. El niño lo hizo pero después se arrepintió y fue a contárselo todo a otro miembro de la congregación. Los educadores piensan que los (nombre de la congregación) tiene dinero y pueden comprarse otra pieza. (Extracto 8. Entrevista al Responsable del centro, aspirante de la congregación religiosa, 17 de octubre de 2013)

Los robos son muy habituales en toda la institución y son cometidos tanto por los niños como por los educadores y los voluntarios y voluntarias. Como he explicado más extensamente en otro lugar (Belarra, 2014) esto supone una conducta de resistencia contra la acumulación de poder en forma de bienes materiales.

"Makha me cuenta que él es musulmán, que toda su familia es musulmana. Cuando entró en L'enfer quiso rezar al estilo musulmán y no le dejaron, por eso empezó a rezar por las noches a escondidas. Cuando le pillan le pegan. Le han dado una cruz (que efectivamente lleva puesta) para que la lleve obligatoriamente. Cuando va a su casa de visita los domingos por la tarde (en lugar de ir al oratorio), le dicen que por qué lleva eso. Así que se la pone mientras está en L'enfer y se la quita cuando va a casa".. (Extracto 9. Entrevista a Makha, niño de 12 años acogido en L'enfer, 22 de octubre de 2013)

Por su parte algunos niños, en una ciudad de mayoría musulmana, ven claramente restringida su libertad de culto y ponen en marcha resistencias como ésta para preservar algo que ellos consideran parte de sí mismos.

Avanzando hacia la toma de conciencia y la resistencia organizada

El proceso de investigación-acción participativa pretendía, por un lado, favorecer la reflexión entre los agentes que sufrían una fuerte opresión y estaban, a su vez, reproduciendo distintas formas de dominación sobre los niños y sobre otros compañeros que consideraban "inferiores" por distintas razones, como la edad o el origen étnico. A ello contribuyeron las entrevistas, pero sobre todo los grupos de discusión. Muchos afirmaron que era la primera vez que tenían la oportunidad de reunirse sin la presencia de los "jefes" y discutir abiertamente sobre sus prácticas y sobre el funcionamiento de la institución. Como señalaba más arriba, al final de mi estancia en el proyecto realicé (con la ayuda de dos colegas) una devolución de los datos en forma de tabla-resumen y de informe a la mayor parte de los agentes implicados (excepto los niños, algo que deberá ser objeto de reflexión más adelante) en el marco de una reunión de coordinación de sector.

Los contenidos de dicha tabla fueron abordados en dicha reunión en un clima de fuerte tensión. Tres de los educadores de *L'enfer* no quisieron hacer comentarios a lo que allí estaba escrito más allá de lo que ya habían dicho en las entrevistas y el educador más antiguo señaló que todo lo que se decía en la tabla era cierto. El Responsable de *L'enfer* que representaba en aquel contexto a la congregación religiosa se mostró visiblemente contrariado por la devolución, aunque asumió la necesidad de hacer profundas revisiones en el funcionamiento de la institución. Todos los agentes presentes en la reunión que no tenían una vinculación permanente con el proyecto (voluntarios/as, la educadora francesa y colaboradores/as de otra ong) apoyaron firmemente la tabla y uno señaló lo siguiente.

Jacobo: "Este silencio puede estar relacionado con una falta de seguridad institucional. En efecto, en un clima de inseguridad institucional, el equipo profesional no puede hablar de ella. Por ello, es necesario arrojar luz sobre todas estas dificultades para poder avanzar. Arreglar nuestros propios problemas nos permitirá estar más disponible para ayudar a los niños. Para que este diálogo sea fructífero es necesario que los responsables estén implicados en la solución". (Extracto 10. Reunión de coordinación L'enfer, 23 de octubre de 2013)

Parece bastante plausible comprender esta reunión como el primer ejemplo de respuesta de resistencia colectiva y formal a una estructura opresora. Por vez primera los agentes se veían apoyados para ejercer un poder colectivo y enfrentar una dirección que estaba generando altas dosis de sufrimiento.

Asumiendo todas las limitaciones de las que adolece este proceso de IAP entre las que podemos citar la limitación de tiempo para llevarlo hasta sus últimas consecuencias o las dificultades para lograr que fueran los propios agentes los que enfrentaran con su propia voz la estructura, creo que puedo afirmar que éste marcó

un antes y un después en el proyecto. A partir del informe, la ong española intervino para limitar la capacidad de acción de la dirección y comprobar lo que de cierto había en las memorias anuales. Sin embargo, quizás el mayor logro es que un grupo de agentes hasta entonces completamente atomizado comenzó a funcionar como un todo. Nunca antes habían sido explícitamente conscientes de que las limitaciones y dificultades que sufrían no eran una problemática individual sino una cuestión colectiva y esto se logró tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión. En este sentido, confío en la capacidad de los procesos de toma de conciencia para promover cambios a medio y largo plazo en el conjunto de los agentes implicados.

Algunas conclusiones finales de carácter más global que me suscita esta investigación son las siguientes. En general puede afirmarse que los procesos de empoderamiento y visibilización de las relaciones de poder que vertebran las instituciones (especialmente las más jerárquicas) son procesos costosos a nivel emocional para todas las participantes implicadas. Es decir, no puede llevarse a cabo una investigación de este tipo sin tomar posición y situarse del lado de quienes están siendo oprimidas. Ello conlleva, en numerosas ocasiones, la renuncia a los privilegios que la propia condición de académica y blanca (en mi caso) lleva aparejados. En la misma línea, es necesario resaltar que la toma de conciencia por parte de las élites y jerarquías de que estos procesos se están produciendo suele conllevar fuertes resistencias y la puesta en marcha de nuevas estrategias para mantener el control y el status. Por último, aunque existen dudas razonables sobre lo que ocurrirá en el proyecto una vez haya terminado el apoyo externo que se proporcionaba, también puede pensarse que si el "proceso investigativo ha logrado generar un impacto y transformación sobre la manera en que los/as actores sociales se definen a sí mismos y entienden el lugar que ocupan en el mundo social, entonces podemos imaginar que se ha generado una dinámica difícil de revertir" (Moscoso y Poveda, 2013).

Vinculación con la Línea Temática 3

Desde mi punto de vista la temática que abordo en esta investigación encaja a la perfección con la línea 3: Relaciones de Poder. En realidad, decidí presentar mi trabajo en este congreso porque consideré que tanto su planteamiento teórico como metodológico se adecuaban completamente a la forma en que mi equipo y yo entendemos la investigación y el papel de la investigadora. Considero que la comunicación puede aportar algunas cuestiones novedosas a la reflexión ya que en ella expongo de manera explícita y detallada un proceso complejo de visibilización de las relaciones de poder en una institución que podríamos denominar "poco afín". Es decir, es común encontrar reflexiones en torno al poder en colectivos y organizaciones que se plantean como objetivo explícito la superación de unas relaciones de poder que generan desigualdad. Sin embargo, a día de hoy la mayor parte de las instituciones que "implantan" los proyectos de cooperación internacional y de intervención social en España se estructuran todavía de forma tremendamente jerárquica. Creo que trabajar desde dentro también en estas corporaciones es un paso fundamental si queremos facilitar un cambio social real.

Referencias bibliográficas

- Belarra, I. (2014). *Opresiones antiguas, nuevas resistencias*. Manuscrito sin publicar, Universidad Autónoma de Madrid.
- Berlanga, B. (2012). *Hacer la crítica del desarrollo: la tarea de prefigurar otros modos de vida buena desde la digna rabia y el deseo*. Ponencia UCI-RED, Puebla (México).
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Moscoso, M. y Poveda, D. (2013). *Investigación participativa con infancia y adolescencia en contextos educativos: Algunas conclusiones del Workshop infancia_c #2*. Papers infancia_c, 5, 1-6.

Begiraleen laguntzailea (BL). Apropiación del proceso por el sujeto destinatario

.....
Iñaki Luzuriaga Goñi (Eucador social. IRSE Araba- Instituto para la inserción social)

Resumen

El Programa Begiraleen Laguntzailea (BL) es un proyecto Colaborativo del Programa de Educación de Calle de Vitoria-Gasteiz (Dependencia Institucional: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Departamento de Asuntos Sociales y de las Personas Mayores. Servicio de Acción Comunitaria) que es gestionado por IRSE-araba desde el año 1988. Este programa está presente en toda la ciudad (Vitoria-Gasteiz). En su quehacer diario conoce personas adolescentes y jóvenes de diferentes procedencias con ganas, inquietudes, miedos, dudas, intuiciones y obstáculos, muchos y de diferente índole. Por otro lado, en varios imaginarios sociales dominantes están consideradas hoy como unas personas que ni estudian ni trabajan ni ganas que tienen, sobre todo si son de origen extranjero. Para adolescentes con ganas y rabia, el reto está planteado: "a qué no..."

BL está planteado como un proyecto para que personas adolescentes con ganas e inquietudes encuentren apoyo para canalizarlas transformando su entorno, a la vez, que se convierten en sujetos políticos de su época, a través de la apropiación de su propio proceso.

A través de la vivencia en primera persona de la identificación de sus necesidades y motivaciones, de la forma de satisfacerlas y de la exploración de diferentes posibilidades, se generan diferentes procesos personales y colectivos que tienen como valor la propia diversidad (cultural y geográfica, de género y capacidad) para generar un reconocimiento en su entorno próximo y local, a través de la visibilización en su condición de nuevos vitorianos y vitorianas, desde el marco de una ciudadanía global.

palabras clave

Concientización,
problematización,
empoderamiento,
reflexión-acción.

Introducción

.....
El ocio es un ámbito estratégicamente muy interesante desde la perspectiva de las relaciones de poder, ya que, aunque está muy categorizado y la distinción puede ocultar verdaderas fracturas sociales, hay más posibilidades que en otros ámbitos, como el laboral, de vivienda o formativo para la incorporación social desde una relación interpersonal de encuentro de igual a igual. Existen o se pueden construir entornos, escenarios comunitarios de vecindario y de ciudad que permitan elaborar itinerarios, construir redes, procesos donde las desigualdades, que reflejan y son producto de unas relaciones de poder asimétrico, quedan atenuadas, permitiendo iniciar procesos, simultáneos e interactivos, desde la participación, de visibilización-reconocimiento. Actualmente, generar

este proceso de visibilización-reconocimiento de forma transformativa y emancipadora implica asociar metodologías de pedagogía crítica con el paradigma de la salud (satisfacción de necesidades humanas fundamentales, objetivas y subjetivas, desde la carencia y la capacidad, no desde el déficit).

"Begiraleen Laguntzailea" (BL): Apropiación del proceso por el sujeto destinatario

Proceso de socialización como proceso de desarrollo y migratorio a una nueva etapa vital¹

El Programa de Educación de Calle está presente en toda la ciudad (Vitoria-Gasteiz). En su quehacer diario conoce personas adolescentes y jóvenes de diferentes procedencias con ganas, inquietudes, miedos, dudas, intuiciones y obstáculos, muchos y de diferente índole. Por otro lado, en varios imaginarios sociales dominantes están consideradas hoy como unas personas que ni estudian ni trabajan ni ganas que tienen, sobre todo si son de origen extranjero. Para adolescentes con ganas y rabia, el reto está planteado: a qué no...

BL es un proyecto para que personas adolescentes con ganas e inquietudes encuentren apoyo para canalizarlas transformando su entorno, a la vez, que se convierten en sujetos políticos de su época, a través de la apropiación de su proceso en el ámbito del ocio.

Con la vivencia en primera persona de la identificación de sus necesidades y motivaciones, de la forma de satisfacerlas y de la exploración de diferentes posibilidades de conexión comunitaria, se generan procesos personales y colectivos que tienen como valor la propia diversidad (cultural y geográfica, de género y capacidad) para generar un reconocimiento en su entorno próximo y local, a través de la visibilización en su condición de nuevos vitorianos y vitorianas, desde el marco de una ciudadanía global.

Persona excluida-emigrante

BL pretende ser una apropiación del proceso de incorporación social por el sujeto destinatario. Desde una concepción de la educación como promoción de una socialización saludable y sostenible, se contemplan los proyectos educativos como procesos realizados CON las personas destinatarias de los mismos. Así, el proceso a seguir está centrado en el acompañamiento desde estrategias de diálogo, de forma que la comprensión e identificación de las situaciones, la toma de decisiones y las acciones y reflexiones consiguientes impliquen a las personas destinatarias como sujetos-actores.

Los propios procesos personales, grupales y comunitarios se convierten en material formativo de primer orden, que de forma recursiva y simultánea, interactúan con los contenidos explícitos del proyecto. De esta forma, las necesidades identificadas (dificultad en la relación con personas de otro sexo o de otra cultura, desconocimiento de cómo funciona el entramado social, carencia de dominio de algún contenido...) se entrelazan con los centros de interés (jugar un campeonato de fútbol, ir a la playa, dormir fuera de casa, tener acceso a internet gratis...) de las personas participantes, constituyendo un proceso en el que se pretenden vivenciar y escenificar las diferentes fases de un proceso de emancipación y transformación personal y social, a través del desarrollo de competencias de integración, por parte de las personas participantes, y del aumento de la capacidad inclusiva, por parte de la comunidad, lo que implica una lectura-interpretación-actuación de la realidad de forma crítica.

BL parte de la diversidad como hecho constituyente de la realidad a todos los niveles: cada persona es singular e irrepetible, al igual que cada momento y proceso, pero, además, en este proyecto participan personas adolescentes de diferentes barrios de la ciudad, de diferentes procedencias familiares, son chicos y chicas, resultando elementos homogeneizadores su franja de edad, la imagen mediática sobre ellos y la dominancia de su origen

1 Los epígrafes en negrita categorizan las situaciones sociales de las personas adolescentes en función de su rol en la participación en el espacio público, de modo que se pretende señalar el paralelismo y la interacción de los procesos de socialización y de desarrollo psicosocial propios de dicha etapa de la adolescencia. Dado el origen familiar extranjero en numerosos participantes en este proyecto, también se señala la relación con diferentes fases del proceso migratorio, del que participan estos y estas adolescentes.

familiar extranjero. El objetivo es transmitir y demostrar a la ciudadanía en general y a las propias personas participantes, que esta diversidad puede transformarse en valor, que la salud personal y comunitaria pasan por este proceso.

Para ello y desde las referencias de un mundo globalizado y conectado, la etapa del ciclo vital de la adolescencia en la que se ubican las personas participantes y el marco de una educación para la ciudadanía global, se plantea una dinámica en la que las personas destinatarias se convierten en los sujetos del proyecto casi desde su comienzo: se les informa del planteamiento general, se motiva haciendo referencia a experiencias pasadas, a las razones por las que participan...y se acuerda una forma de comunicación (guasap, facebook, correo electrónico...) y una temporalización (un viernes cada quince días durante una hora...) para encontrarnos e informarnos, debatir, decidir....

A partir de ahí se vuelcan motivaciones, centros de interés y de forma paralela, por parte de las figuras educativas que acompañan el proceso, se identifican necesidades.

Esta primera fase, continuación de otra previa, centrada en la información y sensibilización sobre el Proyecto BL, desarrollada en las diferentes zonas de la ciudad por los equipos educativos de calle, culmina con la redacción del propio proyecto grupal. A partir de este momento todas las personas participantes cuentan con la misma documentación...si somos capaces las personas participantes, incluidas las destinatarias, de hacer que nos llegue. Surge así la noción de responsabilidad de forma real y vinculada a la organización y comunicación grupal, desde una perspectiva que, aunque no motiva en exceso, se relaciona con el cuidado de las personas que participamos y el nivel de satisfacción del colectivo. Aunque cada proceso es singular y el ritmo de cada participante también, se puede considerar que la idea central de esta fase sería conseguir un nivel de CONCIENTIZACIÓN mínimo a cerca de nosotros y el tiempo-espacio que nos ha tocado vivir y que estamos construyendo-reproduciendo-transformando.

Una vez definido el terreno de juego y consensuados los criterios y normas de referencia para jugar (aspecto este que consideramos clave y que genera un esfuerzo especial de empatía y negociación en los adolescentes y las adolescentes participantes, frente al modelo de la votación por mayoría u otros menos igualitarios), hay que jugar, es decir, hay que implementar esos intereses y esas necesidades de forma que satisfagan, de forma sostenible y saludable, los objetivos que nos hemos propuesto.

En este punto, las claves son varias. Desde la autonomía de cada cual y la participación directa y posterior responsabilidad para con uno mismo y para con el grupo, se deben encontrar actividades que nos permitan dar respuesta a los centros de interés manifestados. Al mismo tiempo, las figuras educativas que acompañan el proceso ponen sobre la mesa las necesidades más importantes detectadas en el grupo, lo cual puede generar, además de una extrañeza inicial, cierto pudor y reticencia en el momento de aceptarlas como contenido, en las actividades que se deben elegir para implementarlas.

Persona en proceso-migrante-migrada

Este momento, desde el punto de vista educativo, dentro del proceso de participación y apropiación del propio proyecto a través de la PROBLEMATIZACIÓN, es crucial porque ya sólo quedan fuera de la mesa, de la información que media entre las relaciones de las personas participantes, el bagaje y experiencia y los recursos que podemos movilizar desde el rol de cada cual, pero la información, en base a la cual hay que decidir, está en el mismo escenario en el que se toman decisiones por consenso entre iguales, esto es, las personas participantes y las figuras educativas.

El valor que pretende aportar el proyecto está también en que la clave de respuesta sea sostenible, que se pueda mantener en el tiempo, y saludable, esto es, que las respuestas elegidas disminuyan la vulnerabilidad y aumenten los factores de protección de las personas y los colectivos participantes, generando un mayor bien-

estar, identificado como desarrollo del propio ser frente al tener. En palabras de Max-Neff, se pretende que los procesos implementados se centren en la satisfacción de las necesidades de las personas y de los colectivos, no en la consecución de los bienes (deseos creados), que satisfacen las necesidades humanas fundamentales desde el tener-poseer.

Persona con competencias de integración-Comunidad con capacidad de inclusión ampliada. Nuevo y nueva ciudadana

El resultado de esta fase se suele organizar de diferentes maneras en función de lo que surja en el proceso. Habitualmente, desde un punto de vista de la participación, hay bloques comunes, otros optativos y otros libres. Desde los contenidos, suelen primar los deportivos (artzikirol, fútbol sala, baloncesto silla ruedas...) y tecnológicos (navegación, redes sociales virtuales...), aunque también hay artísticos (bailes de cultura urbana, rap, visitas a museos...) y ambientales (visita a huertos urbanos, charla ciudades en transición...); desde el punto de vista didáctico, utilizamos desde la visita a recursos y proyectos (Asociación Zuzenak, Hegoa, Cruz Roja, Proyecto Sociocomunitario Goian...), a asambleas, pasando por talleres con especialistas o entre iguales (navegación segura, patinaje, rugby, elaboración canciones de rap, formación sobre trata de mujeres blancas...), ruedas de intercambio de servicios o participación en tareas concretas de campañas o proyectos más amplios que el propio BL (Donación Sangre en Vitoria, Araski Baloncesto femenino, Fiestas Barrio de Abetxuko y de Judimendi, Festival de Vídeos Limitis Forum...).

Desde el punto de vista de la incidencia, surgen acciones más personalizadas, otras internas en grupo, en colaboración con otros grupos, participación en campañas y eventos a nivel ciudad: Media Maratón, San Silvestre, Maratón Martín Fiz, Carrera de la Mujer, Campeonato Mundo Triatlón, Día Mundial del Comercio Justo (CJ)... y en red a nivel regional: Red de Jóvenes de Aloban. Desde el punto de vista de las personas beneficiarias de las acciones, hemos realizado actividades para el propio BL: talleres alfabetización tecnológica, funcionamiento de sistema deportivo federado, formación Comercio Justo, excursiones... y para terceros: presencia en puesto de CJ en Mercado de Almendra, la ya mencionada Campaña Donantes Sangre, publicidad para negocios de inclusión social...

Persona incorporada socialmente (y crítica)-Comunidad que convive. Diversidad como valor

Es evidente que la realización de las acciones descritas anteriormente, desde el marco y el enfoque señalados y las condiciones de voluntariedad y compromiso requeridos, generan un EMPODERAMIENTO en las personas participantes. Más si se integran en proceso, momentos de REFLEXIÓN-ACCIÓN que permiten reorientar la participación y la vivencia de la misma.

A modo ilustrativo y vinculado con el eje explícito de las relaciones de poder, destacar dos situaciones curiosas que han surgido durante estos cursos: la primera en una participación en carreras a nivel ciudad, donde apareció la cuestión de si para que los "blancos" disfruten, tienen que trabajar los "moros" y los "negros"; y la segunda, relativa a la cuestión de que todas las personas podemos ser solidarias, ya que para esto no es imprescindible el dinero, por ejemplo en algo tan concreto como la donación de sangre, ya que no se fabrica y sólo hay una, la humana.

Ser parte de la realidad oficial de la ciudad como nuevos vitorianos y vitorianas, desde la realidad descrita, ya implica cambios sustanciales y esperanzadores, pero hacerlo de forma que no se transformen los discursos, prácticas y estructuras que han originado la situación de desventaja social de las personas participantes, no ubica en un horizonte saludable y sostenible el proceso porque no queda otra, otro mundo debe ser posible...

Movimientos sociales populares. Sujetos políticos y pedagógicos con potencial emancipador

Zesar Martinez y Beatriz Casado (Instituto Hegoa (UPV/EHU)
y Fundación Joxemi Zumalabe)

Resumen

Esta comunicación forma parte de un trabajo de investigación más amplio que tiene por objetivo identificar y visualizar los rasgos de alcance emancipador que construyen los movimientos populares en sus procesos de lucha. Entendemos que los movimientos sociales populares además de agentes políticos, son espacios y sujetos pedagógicos colectivos, espacios de interacción y socialización política que construyen subjetividades e intersubjetividades en torno a propuestas y prácticas de innovación política. Son, por tanto, sujetos epistémicos que construyen conocimiento práctico y teórico en sus procesos de lucha, y por tanto los consideramos sujetos políticos referenciales y estratégicos para pensar y construir acciones y procesos educativos emancipadores.

Con esta comunicación queremos aportar algunos elementos para el debate sobre la capacidad de los movimientos sociales populares para realizar un cuestionamiento de las relaciones de poder. Estos elementos han sido identificados, junto con activistas de organizaciones articuladas en La Vía Campesina y la Marcha Mundial de Mujeres, realizando un análisis de las aportaciones organizativas, cognitivas y relacionales que construyen los movimientos; así como, evitando caer en planteamientos excesivamente auto-complacientes y acrílicos, las carencias y debilidades que limitan el potencial emancipador de sus procesos.

palabras clave

Movimientos populares, sujetos políticos, sujetos pedagógicos, relaciones de poder, procesos emancipadores, diversidad epistémica.

Introducción

En un trabajo amplio de investigación colaborativa hemos realizado, junto con activistas de organizaciones articuladas en La Vía Campesina (LVC) y la Marcha Mundial de Mujeres (MMM), un análisis sobre los elementos que contribuyen a potenciar el carácter emancipador de los movimientos sociales, y también sobre las tendencias que limitan y debilitan el potencial emancipador de sus procesos.

El Grupo de investigación de Hegoa que ha dinamizado este proceso, es un equipo de trabajo mixto del que forman parte personas que se dedican fundamentalmente a actividades investigadoras, otras que se dedican preferentemente a actividades vinculadas al ámbito de la solidaridad y la cooperación internacional, y otras que se dedican a la actividad política en diferentes organizaciones, partidos o redes de movimientos sociales; podríamos añadir que la mayor parte de integrantes del grupo combinan y encarnan esa variedad de actividades, cada cual en diferentes proporciones.

Los análisis que hemos realizado sobre los aspectos que definen el carácter emancipador de los movimientos sociales, tanto sobre los elementos y tendencias que refuerzan o potencian ese carácter (sus virtudes y fortalezas); como sobre los que lo limitan y debilitan (sus debilidades, carencias y desafíos), han sido elaborados

en sesiones de debate y talleres de reflexión colectiva preparados y dinamizados para dar respuesta a esas cuestiones mediante una metodología horizontal y participativa que posibilitara la construcción colectiva de conocimiento. Han sido realizados tanto en el seno del grupo misto de investigación, como con activistas de la Marcha Mundial de las Mujeres de Brasil (MMM-Brasil) y Guatemala (MMM-Guatemala), y con activistas de La Vía Campesina en Centro América, concretamente en Honduras (LVC-Honduras).

Caracterización de la forma de acción colectiva que denominamos Movimiento Social o Movimiento Popular

Partimos de la siguiente caracterización general para distinguir el tipo de acción colectiva que protagonizan los movimientos sociales de otros tipos de acción colectiva protagonizados por partidos políticos, sindicatos u ONG:

- Se trata de una forma de acción colectiva protagonizada por iniciativas y organizaciones que, siempre que la represión, el control o la infiltración no lleven a funcionamientos clandestinos o semi-clandestinos, suelen ser de fácil acceso y estructura poco formalizada y jerarquizada. Iniciativas y colectivos que, manteniendo su autonomía, comparten un sentido de pertenencia o identidad colectiva en torno a un modo crítico e inconformista (indómito, rebelde, disidente) de comprender y estar en el mundo; denunciando y des-naturalizando determinadas estructuras de poder establecidas, sin aceptar lo que las convenciones, expectativas y estructuras sociales vigentes deparan. Identidad o sentido de pertenencia que se construye, por lo tanto, dejando de lado el conformismo, el fatalismo y la obediencia, para impulsar organización y lucha política en base a un activismo consciente de la dialéctica de relaciones de poder (y correlaciones de fuerza) entre agentes antagónicos que guía el devenir social y sus cambios.
- Expresan, por ello, mediante su capacidad creativa de discursos, mensajes y esquemas cognitivos, una serie de demandas y necesidades colectivas de interés general. Y lo hacen desde una lógica política de conflicto, señalando responsabilidades políticas e identificando adversarios a través de prácticas de movilización en ocasiones confrontativas y transgresoras. Lo cual suele generar respuestas represivas por parte del sistema jurídicopolítico institucionalizado, ya que aunque no suelen pretender la toma del poder político institucionalizado, sí buscan la transformación de las relaciones de poder en la sociedad en su conjunto;
- Además, desarrollan propuestas y prácticas alternativas en construcción con voluntad de reclamar y prefigurar un horizonte emancipatorio sin subordinaciones, y por lo tanto inclusivo para todos los pueblos, para todos los grupos sociales y para todas las personas.

A partir de esta caracterización hemos realizado el ejercicio de identificar algunas de las características o tendencias que contribuyen a potenciar el carácter emancipador de los movimientos sociales, y qué elementos o características limitan o debilitan el carácter emancipador de sus procesos.

Para ello hemos clasificado esas características en base a un esquema analítico que distingue las siguientes dimensiones:

1. Prácticas internas y culturas organizativas: accesibilidad, sentido de pertenencia, autonomía, funcionamiento organizativo, construcción de subjetividades, etc.
2. Diagnóstico de la realidad y propuestas que construyen: reivindicaciones, discursos, mensajes, creatividad y producción cognitiva.
3. Estrategias que desarrollan para avanzar en la realización de sus propuestas: prácticas movilizadoras, lógicas políticas, relaciones con otros agentes políticos e institucionales, prácticas de construcción de alternativas, etc.

En esta comunicación nos centraremos en los rasgos de alcance emancipador relacionados con la primera de las dimensiones, con las prácticas internas y las culturas organizativas; ya que entendemos que es en este ámbito donde podemos visualizar los aportes de estos agentes como sujetos pedagógicos de carácter emancipatorio que cuestionan las relaciones de poder tanto en la sociedad en su conjunto como en sus prácticas políticas cotidianas.

En relación a las prácticas y culturas organizativas

A continuación presentamos las tendencias y características identificadas en los diferentes talleres de trabajo, que *refuerzan el carácter emancipador* de los movimientos sociales en sus prácticas organizativas:

- Los movimientos sociales son espacios abiertos a las ideas y a las gentes. Organizaciones de fácil acceso para quien lo desee y, en ese sentido, populares, integradoras, plurales y con dinámicas de trabajo colaborativas y de apoyo mutuo.
- Resultan centrales la creatividad y la construcción colectiva de identidad a través de elementos como los signos, las consignas y la simbología compartida. Las personas que militan en movimientos sociales comparten un fuerte sentimiento de pertenencia, son espacios de socialización y de acumulación de experiencias en torno a identidades colectivas alternativas.
- Son también espacios de creatividad en lo referente a ensayar las nuevas propuestas y formas de organización social reivindicadas.
- Son culturas en las que la democracia deliberativa y los acuerdos políticos tienen un gran peso. Con capacidad de reconocer disensos y enfrentar conflictos desde la diversidad.
- Cuentan con personas comprometidas que de forma incondicional ponen a disposición de la colectividad sus energías, sus conocimientos, su tiempo, sus recursos, etc.
- Cuentan con una ética propia donde elementos como el apoyo mutuo, la empatía, la solidaridad y la generosidad resultan centrales.
- Tendencia al poli-centrismo, al liderazgo y la toma de decisiones amplias.
- Son organizaciones que se mueven, cambiantes y vivas, lo que da lugar a rotaciones
- en el reparto y división de tareas, responsabilidades, etc.

Por otro lado, algunas tendencias características que *limitan el carácter emancipador* de los movimientos sociales en sus prácticas organizativas:

- En la medida en que forman parte de entornos socio-culturales atravesados por asimetrías de poder en función del sexo-genero, la edad, la experiencia, el conocimiento, etc., reproducen esas asimetrías y desigualdades en lo interno de los movimientos a través, por ejemplo, de estructuras informales patriarcales, rígidas y prácticas que no prefiguran lo deseado.
- Muestran dificultades para gestionar la diversidad interna y externa, y definen un perfil de activista/militante excesivamente cerrado.
- La falta de estructuras, vinculada con esa auto-afirmación de horizontalidad, tiene en ocasiones el reverso negativo de favorecer la aparición de personalismos y de diluir la asunción de responsabilidades. Se dan por tanto prácticas antidemocráticas, cooptación de espacios y liderazgos personalistas. Además en ocasiones se identifica la dificultad de renovar estos liderazgos, lo que da lugar a falta de flexibilidad organizativa y jerarquías no explícitas.

- Así mismo, se puede instalar cierta lentitud en la toma de decisiones, lo cual puede llevar a la ineficacia del activismo.
- Se puede dar, además, cierta tendencia al vanguardismo y el sectarismo, siguiendo la idea de "más vale pocas personas y coherentes". Es decir, cierta tendencia a los dogmatismos y la rigidez en los planteamientos.
- Se constata también que las personas que militan en movimientos tienden hacia el poli-activismo o la multi-militancia (*las mismas en todas partes*). Lo cual suele resultar ambivalente, ya que puede generar un modelo de militancia de 24 horas que crea desequilibrios internos (en el manejo de información, relaciones, referencias, etc.) y hace desconectar de otras relaciones y espacios; pero también suele posibilitar conexiones y puentes entre movimientos, que se establecen por el trabajo de esas personas multi-activistas.

A continuación, a través de diferentes reflexiones y testimonios, analizamos con mayor detenimiento algunas de estas tendencias identificadas; con la idea de profundizar en los elementos que potencian el alcance emancipador de los movimientos en lo que a sus prácticas y culturas organizativas se refiere.

1. Carácter abierto, popular y de amable acceso

En primer lugar entendemos que el carácter abierto que, sin requisitos previos y de forma amable y sencilla, facilita la incorporación de cualquier persona a la iniciativa, movilización u organización, es un elemento que potencia el carácter emancipador de las organizaciones y redes de movimientos sociales.

Así, siempre que las condiciones políticas lo permitan y que la represión, el control y la infiltración no obliguen a establecer requisitos de acceso restrictivos, ese carácter popular, no elitista y abierto, juega un papel político fundamental; ya que las personas tendemos a constituirnos en sujetos de transformación emancipadora en la medida en que, accediendo a un entorno de pertenencia y socialización política, alimentamos de manera continuada una conciencia crítica e inconformista de comprender las imposiciones y subordinaciones del medio social. Es decir, pertenencia colectiva y conciencia política, alimentan las voluntades necesarias para promover cambios emancipadores en lo personal y en la capacidad colectiva de ir construyendo ese tipo de transformaciones en el medio social.

Por lo tanto, no hay sujetos colectivos de emancipación sin conciencias subjetivas e intersubjetivas de emancipación, y sin modos vivenciales de alimentarlas en un entorno organizativo de pertenencia. Como nos apunta Isabel Rauber, las personas nos autoconstruimos como sujetos políticos en las prácticas colectivas de lucha y emancipación, ya que es en esas prácticas donde nos vamos diferenciando críticamente de la realidad que nos contiene y nos convierte en opresores y oprimidos: "no hay ser humano nuevo y nueva cultura si no hay acumulación de nuevas prácticas democráticas, participativas, y de nuevas conductas éticas acuñadas y asimiladas en prácticas continuas y constantes durante años hasta hacerlas sentido común" (Rauber, 2006:82).

En ese sentido, los colectivos y movimientos sociales, en la medida en que cuidan una acogida amable para cualquier persona y sin requisitos restrictivos previos, facilitan la incorporación de personas a espacios y procesos políticos con un carácter pedagógicoformativo fundamental en el fortalecimiento de sujetos de emancipación.

2. Estructuras organizativas fluidas, poco formalizadas y jerarquizadas

El dinamismo y fluidez de las estructuras organizativas ha sido identificado por muchos movimientos sociales como una cuestión estratégica y de suma importancia no solo para su proceso de construcción orgánica como movimiento, y por dotarles de una gran capacidad adaptativa a diferentes situaciones y contextos, sino también para el avance en la realización de sus propuestas, al desarrollar la capacidad de construir alternativas organizativas de carácter transitorio, flexible, poco estructurado y útiles a los procesos y propuestas en construcción.

Estos desafíos que emergen del tipo de estructuras informales que construyen los movimientos, están relacionados directamente con las dinámicas organizativas, como por ejemplo, no caer en dinámicas que reproducen opresiones, asimetrías y desigualdades a lo interno del movimiento. En relación a esto, en la medida en que las organizaciones y redes mantengan un funcionamiento lo más horizontal e igualitario posible en lo que a información, debate interno, procesos de decisión, reparto de responsabilidades y formas de organización del trabajo se refiere, serán ejemplos que profundizan en una dinámica de cooperación y trabajo conjunto horizontal, no competitivo, ni centralizado. Este cuidado de la democracia y horizontalidad interna conlleva la dificultad añadida de no perder agilidad, frescura y eficacia en la toma de decisiones y en su ejecución, evitando instalarse en un funcionamiento cansino o falta de concreción que puede resultar frustrante o desmotivante.

A pesar de todo ello, en el ámbito de los movimientos sociales existen asimetrías internas y tendencias centralizadoras y jerarquizantes, lo cual plantea el reto de reconocer esas tendencias y mitigarlas sin caer en auto-complacencias que limiten la capacidad auto-crítica; es decir, identificar esas tendencias y trabajarlas a través de las normas y los procedimientos que requiere la horizontalidad para fomentar la participación democrática e igualitaria, proteger la pluralidad, y manejar los conflictos de manera constructiva y fortalecedora. De otro modo, dependiendo del grado en el que se den este tipo de tendencias, podrían llegar a limitar tanto el alcance y sostenibilidad de los procesos, como la viabilidad y desarrollo de las propias organizaciones.

Al fin y al cabo las dinámicas organizativas que reproducen asimetrías y desigualdades en las relaciones de poder y en la toma de decisiones en función del sexo-genero, la edad, la experiencia, el conocimiento, la disponibilidad de tiempo para el activismo, o cualquier otro de los ejes de estatus, inferiorización y subordinación presentes en nuestras sociedades, serán prácticas que no prefiguran el horizonte de emancipación integral deseado y por lo tanto limitan a los movimientos sociales como sujetos de emancipación.

Es imprescindible, en ese sentido, trabajar personal y colectivamente un mayor grado de auto-conciencia sobre la diversidad interna en las organizaciones y movimientos en función del sexo-genero, la edad, los diferentes tipos de trayectoria y experiencia, etc. Esto, además de ser una riqueza de vivencias y aportes que podemos celebrar y que necesitan de reconocimiento y respeto siempre que no marquen jerarquía o sean inferiorizantes, plantea además un reto en lo que se refiere a organización y funcionamiento.

La auto-conciencia y el trabajo colectivo sobre los factores que generan desigualdades en la participación y el activismo político entre las personas que integran las organizaciones y redes de los movimientos, permiten visualizar que la edad, el género, la experiencia, el nivel educativo, la disponibilidad, las relaciones personales etc., otorgan una centralidad y un rango o estatus diferenciado que genera asimetrías de poder implícitas o encubiertas en el seno de las organizaciones.

Siendo conscientes de esas desigualdades (ventajas y desventajas en función de las condiciones sociales que encarnamos), y trabajándolas personal y colectivamente, será posible tomar consciencia de ellas y mitigar su efecto en las asimetrías de poder: quién tiene más peso, centralidad y capacidad de incidencia en la organización y en función de qué; dicho de otro modo, quién está en la corriente dominante de la organización y quién está en los márgenes. De esta forma, se podrían poner los recursos y disponibilidades de cada cual al servicio del colectivo de manera ponderada, y no al servicio personal derivando en personalismos o egocentrismos; mejorar así el funcionamiento, la cohesión, la comunicación y la gestión constructiva de desacuerdos y conflictos, al hacer sentirse parte importante del colectivo a todas las personas que lo integran, y mejorar también la acogida a las personas que se incorporan.

3. Construcción en la cotidianidad de nuevos vínculos entre las personas: una lectura política de lo cultural

En relación con la cuestión anterior, entendemos que otro elemento que hace referencia a las prácticas y culturas organizativas que potencia el carácter emancipador de los movimientos sociales es la capacidad de identificar, como eje fundamental de trabajo para el cambio, la *construcción de nuevos vínculos entre las personas* que componen los movimientos, pero también con aquellas que no. Es decir, en la medida en que las relaciones que se generan entre las personas que componen una organización o movilización rompen con lógicas de relación instrumentales, patriarcales o discriminatorias, y generan otro tipo de lazo social (basado en relaciones de autoridad compartida, interdependencia, reciprocidad, respeto a la diferencias, apoyo mutuo, reparto equitativo de todas las tareas y responsabilidades, etc.); y en la medida que estas personas practican esta nueva forma de relacionarse con gente de otros ámbitos de su vida (laboral, social, familiar) se generan relaciones sociales que prefiguran un horizonte emancipador más integral que aquellas que no atienden y trabajan el cambio del vínculo social a través de sus prácticas y culturas organizativas.

Es algo que forma parte de las renovadas visiones sobre la transformación social emancipadora que emergen desde los propios movimientos, concepciones que atienden no tanto a la "toma del poder" sino a la "transformación de las relaciones de poder"; lo cual requiere de otros tipos de prácticas políticas, las que disputan los modelos de relación y de vida dominantes cuestionando así el conjunto de relaciones de poder en la sociedad y su internalización. Tal y como señalaba una militante de Sector de Mujeres:

"Yo creo que trastocar las relaciones de poder que tenemos entre nosotras, tiene que ver con cómo yo tengo internalizada la opresión y en mi caso la ladina, pero además la victimización por ser mujer. Esas son cosas que nos cuestan mucho todavía hablarlas y poderlas desarrollar entre nosotras". (MMM-Guatemala)

Se trata, por tanto, de reconocernos como agentes activos en todas las relaciones de poder cotidianas y de subrayar la importancia de transformarnos para transformar, es decir, que el activismo tenga su plasmación en las actitudes en el hogar, en el barrio, en el lugar de estudio o trabajo, en la organización, etc. En definitiva construir, desde ya y desde abajo, otros vínculos y relaciones (de apoyo mutuo y responsabilidad/autoridad compartida), en los diferentes procesos y grupos de los que formamos parte; para avanzar así en la hegemonía de otras conductas ético-políticas, otros modelos de relación, y otra forma alternativa de poder construido desde abajo. Tal y como plantea Rauber, el poder popular no es un "contra-poder" ni un "anti-poder" porque así concebido corre el riesgo, como toda negación, de reproducir implícitamente los rasgos del fenómeno que niega. Se trata de otro tipo de poder y su construcción ocurre desde abajo e integralmente en el afianzamiento de nuevos valores y relaciones, de ahí "...el lugar central que ocupa la batalla cultural" (Rauber, 2011:197).

Efectivamente, algunas autoras/es aluden a estos aspectos como el ámbito de lo cultural como terreno en disputa. En ese sentido la *capacidad para hacer una lectura política de lo cultural y lo cotidiano* será otro elemento que potencia el carácter emancipador de los movimientos sociales y que también hace referencia a sus prácticas y culturas organizativas. Con ello queremos hacer referencia a que en la medida en que un movimiento social identifica lo cultural como terreno en disputa, y dedica esfuerzos, recursos, tiempos y estrategias para desarrollar su capacidad como agente de producción cultural, evidencia que "la cultura y la política son co-constitutivas"¹.

Siguiendo estos planteamientos entenderíamos a los movimientos sociales como agentes de producción cultural y, por consiguiente, de "saberes y poderes potencialmente contra hegemónicos" (Álvarez, 2009:29).

1 Sonia Álvarez, Arturo Escobar y Evelina Dagnino en *Cultures of Politics. Politics of Cultures* (1998) argumentan que "la cultura es política porque los significados son elementos constitutivos de procesos que, implícita o explícitamente, buscan dar nuevas definiciones del poder social. Es decir, cuando los movimientos despliegan conceptos alternativos de mujer, naturaleza, raza, economía, democracia o ciudadanía, ponen en marcha [lo que llamamos] *cultural politics*" (Álvarez, 2009:29).

Esta forma de entender "lo cultural" ha llevado a muchos movimientos sociales a entender sus prácticas culturales cotidianas como terreno y fuente de prácticas políticas y viceversa, desde donde poder avanzar de forma más integral y múltiple hacia la emancipación, realizando un gran esfuerzo de resistencia pero también de recuperación de conocimientos, para re-crear en el tiempo presente nuevas concepciones de las relaciones cotidianas, de la educación, de la comunicación, de la salud, etc. Por tanto, pensamos que en la medida que un movimiento social entiende de esta forma sus prácticas culturales cotidianas y emplea diferentes estrategias para construir otras relaciones y prácticas, otros sentidos y significados para afianzar subjetividades antagonistas que disputen la batalla cultural, tendrá un mayor alcance como sujeto colectivo emancipador.

4. Construcción colectiva de identidad

Estrechamente relacionado con lo anterior, otro elemento que potencia el carácter emancipador de los movimientos sociales en lo que a sus prácticas organizativas se refiere, es el cuidado de las actividades lúdicas, expresivas, simbólicas y convivenciales que, por su calidez y densidad emocional, fortalecen la memoria compartida, los sentidos comunes, crean complicidad y refuerzan sentimientos de pertenencia. Es decir, la construcción colectiva de identidad a través de prácticas comunitarias y movilizadoras en las que se recrean imaginarios, mensajes, canciones, consignas y simbología compartida.

"Yo creo que el sentido de pertenencia a un movimiento es fundamental para que ese movimiento exista y es lo que hemos estado hablando, cómo logramos reconectarnos al movimiento y no a una institucionalidad determinada. Y cuál es la característica de ese movimiento: que disputa poder, pero no es una institución, no es una organización, no es una estructura. Es un movimiento que no necesariamente está institucionalizado. Pero ese sentido de pertenencia es fundamental, es ahí donde vos estás y en ese sentido las movilizaciones son importantes porque son el lugar de encuentro, pero eso es un sentido de construcción para la pertenencia del movimiento." (MMM-Guatemala)

Efectivamente, las organizaciones y redes para la acción colectiva, en la medida en que sean proveedoras de memoria histórica, de imaginarios de sentido compartidos y de un ambiente de pertenencia amable, cálido y gratificante, se constituyen en agentes que mitigan la fragmentación social, la soledad y el individualismo; y refuerzan la motivación y el compromiso para implicarse activamente de forma colectiva en la lucha por la superación de exclusiones y subordinaciones. Esto permite que un mayor número de personas se sientan atraídas y pongan a disposición de ese trabajo colectivo el tiempo, las energías y los recursos de que disponen.

"Estar en la Marcha nos nutre, por supuesto primero desde una visión subjetiva de saber que estamos en alianzas con mujeres de todo el mundo, te da otra sensación. Es saber que somos partícipes de un movimiento mundial que está tratando de transformar. Eso es un elemento subjetivo que a mí me aporta, esto de sentirme parte de un todo mucho más amplio". (MMM-Guatemala)

Efectivamente, la identidad y el sentimiento de pertenencia unifica, cohesiona y fortalece a un sujeto colectivo a la vez que lo diferencia de otros agentes en diferentes grados, por eso también plantea retos y dificultades para gestionar la diversidad interna y externa; es decir, tanto en el interior de organizaciones y redes, como en sus relaciones con otras identidades y alteridades.

En lo que se refiere al *interior de las organizaciones y redes de pertenencia*, la unidad y cohesión convive en tensión con la autonomía personal y el respeto a las cualidades diferenciadoras de cada activista. Es decir, la identidad unificadora y cohesionadora puede derivar hacia uniformidad y homogenización, negando otros sentimientos de pertenencia existentes (en base al sexo-genero, edad, lengua,...) y estableciéndose rangos, requerimientos o expectativas en base a un modelo de pertenencia activista/militante excesivamente cerrado.

Esto suele generar dificultades para el reconocimiento respetuoso de la autonomía personal y de los diferentes estilos y modos de activismo, dando lugar a relaciones de superioridad/inferioridad y por lo tanto jerarquías no explícitas. Cuando se produce esta deriva, con dinámicas de pertenencia, identificación y formas de funcionamiento muy uniformes y rígidas, se diluye el carácter emancipador de las prácticas organizativas fortalecedoras de la identidad colectiva. Parece, por lo tanto, que el reconocimiento de la autonomía personal, la interdependencia y la diversidad son nociones de referencia para prevenir y trabajar esa deriva; es decir, promover la autonomía personal y, al mismo tiempo, la interdependencia y pertenencia grupal, lo que supone reconocimiento y respeto de las diferencias de cada una de las personas (partes autónomas), a la vez que se trabaja el sentido de pertenencia de esas partes al todo del que se señala su condición de autonomía. En definitiva, la conciencia de interdependencia, la aceptación de las diferencias y la necesidad de articulación con autonomía plantean un siempre complejo reto de búsqueda de equilibrio.

En lo que se refiere a las relaciones con otras identidades y alteridades, el fortalecimiento de la identidad y pertenencia colectiva a través de prácticas comunitarias, simbólicas y convivenciales, se produce en un espacio de relaciones más amplio que la propia organización y sus redes. Por lo tanto debe atender también a los retos que se producen en las relaciones con otras organizaciones y agentes que se han articulado en torno a otras luchas, identidades o sentidos de pertenencia (cultural, lingüística, ideológica, de género, edad, etc.), así como en las relaciones con las personas no organizadas, o con las personas que se movilizan en luchas emergentes y procesos de movilización "espontáneos" o irruptivos, y por tanto con esquemas ideológicos e identidades políticas menos definidas. En ese sentido, repliegues *diferencialistas* y endogámicos en la propia identidad, pueden llevar a establecer la pertenencia o identidad propia como valor refugio de superioridad respecto a otras identidades que son así inferiorizadas. Es decir, tendencia a establecer la centralidad de la identidad propia de manera que se pierda de vista el reconocimiento horizontal de otras identidades y la pluralidad e indeterminación humana, activándose así la tendencia a convertir las diferencias en desigualdades, lo que da lugar a concepciones jerárquicas de la razón. Al fin y al cabo, el reconocimiento y respeto de la pluralidad de identidades, es el reconocimiento y respeto de las diferencias; por eso, sin dar lugar a inferiorizaciones y discriminaciones, está en la base de una convivencia democrática emancipadora, y también en la base de articulaciones horizontales y simétricas de la diversidad de luchas.

5. Autonomía organizativa, política y económica

Dentro de este apartado dedicado a las prácticas y culturas organizativas, entendemos que otro elemento que ayuda a potenciar el alcance emancipador de los movimientos sociales, es el mantenimiento de la autonomía política tanto a nivel organizativo como financiero. En el trabajo conjunto con LVC-Honduras muchas de las reflexiones señalan como factores claves para entender el proceso histórico de fractura y rearticulación del movimiento campesino hondureño, las acciones y alianzas establecidas desde el gobierno hondureño en diferentes periodos, primero en relación a los Tratados de Libre Comercio (TLC) en los años 90 y posteriormente en relación al Golpe de Estado del 2009 y las políticas agrarias que se empiezan a implementar desde entonces en el país.

"[...] la división (del movimiento campesino hondureño) viene más o menos de 1992...y normalmente en las divisiones del movimiento campesino, como de otros movimientos aquí en Honduras, es porque hay mano del gobierno [...] en todos los casos de la división hondureña y no solo en la organización campesina, sino en la de los maestros, los sindicatos, siempre han tenido que ver las manos del gobierno". (LVC-Honduras)

En no pocas ocasiones tanto el funcionamiento interno como las estrategias políticas de lucha, se ven fuertemente condicionadas cuando el colectivo o la organización desarrolla una relación de dependencia económica o política con instituciones públicas, agencias de cooperación, partidos políticos u otras instancias. Las lógicas y formas de trabajo (ritmos, plazos, requerimientos formales, coyunturas electorales,...) con los que funcionan

esas otras instancias pueden crear inercias (que pueden ser no deseadas ni conscientes) que modifiquen el carácter abierto, participativo, horizontal, disidente, confrontativo y transgresor con el que hemos caracterizado la forma de acción colectiva específica y distintiva de los movimientos sociales.

Mantener la autonomía política y un funcionamiento interno no condicionado por los ritmos y requerimientos de otras instancias, evitando dependencias financiadoras para el sostenimiento de la organización y la actividad, o subordinaciones políticas respecto a otro tipo de agentes, nos parece otro elemento importante que debe tenerse en cuenta a la hora de reflexionar sobre el alcance de los movimientos sociales como sujetos de emancipación.

6. Redes y confluencias inter-movimientos

Por último, otro elemento que hoy en día fortalece el carácter emancipador de las prácticas organizativas de los movimientos sociales es el trabajo en red, la presencia y la actividad en articulaciones (feministas, campesinas, antibelicistas, ecologistas, indígenas, etc.) que en diferentes escalas locales, nacionales, estatales e internacionales permiten una mayor capacidad de movilización, el enriquecimiento de debates políticos, y el aprendizaje de las experiencias prácticas de otras organizaciones.

Las articulaciones que vienen fortaleciéndose desde los inicios de la pasada década como la Marcha Mundial de las Mujeres, La Vía Campesina², la Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA³, el Pacto de Unidad en Bolivia o las dinámicas de agenda común que parten de los Foros Sociales Mundiales o Continentales, entre otros, muestran como las luchas de los movimientos van superando la atomización y dispersión para tender crecientemente a *confluencias inter-organizaciones e intermovimientos* para fortalecer las luchas contra el sistema múltiple de opresión que sustenta la modernidad/colonialidad capitalista y patriarcal.

"Somos una Alianza Política, el resultado de acuerdos entre organizaciones de mujeres, feministas y mixtas, que desde su posición política autónoma decide juntarse con otras para hacer fuerza política de cambio en lo individual y en lo colectivo en sus territorios. Desde esa alianza construimos proyecto, estrategias y acciones, modelo organizativo propio y alianzas con otras y otros. Luchamos por la vida, por la libertad y la autonomía. Somos parte del Movimiento de Mujeres y Feminista local, Nacional, Regional e Internacional".
(Sector de Mujeres)

En base a estos procesos, podemos decir que la tendencia parece apuntar a que colectivos y organizaciones que luchan contra diferentes formas de opresión y por diferentes objetivos, elaboren mediante programas de mínimos, acuerdos amplios y a diferentes escalas (local, nacional, regional-continental, global), sin la hegemonía de

-
- 2 La Vía Campesina es considerado el movimiento social transnacional más importante que existe en el mundo. Tal y como el propio movimiento explica en su web "La Vía Campesina comprende en torno a 150 organizaciones locales y nacionales en 70 países de África, Asia, Europa y América. En total, representa a alrededor de 200 millones de campesinos y campesinas". Desde que surgió, LVC no ha dejado de crecer, en base a una estrategia constante de articulación de movimientos. En la celebración de sus 20 años de vida, durante la VI Conferencia Internacional (junio 2013) en Jakarta, Indonesia, LVC ratificó a 33 nuevas organizaciones, alcanzando un total de 183 organizaciones miembros en el mundo.
 - 3 "La Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA es una propuesta de integración continental antiimperialista, antineoliberal y antipatriarcal, impulsada por movimientos de base social organizada y con capacidad de movilización popular, que luchan por la igualdad, la libertad y una auténtica emancipación de la región (Latinoamericana)". Este proceso de articulación de luchas está en marcha desde mediados de los 90. Recientemente (del 16 al 20 de mayo de 2013) ha realizado su *Asamblea fundacional*, reuniendo a más de 200 delegadas y delegados de 22 países del continente para avanzar en su articulación orgánica y establecer un plan de acción a desarrollar en todo el continente, en base a los siguientes ejes: la lucha contra la militarización y la criminalización de la protesta social; la batalla contra las transnacionales y procesos de privatización; la defensa de los derechos de la madre tierra y del buen vivir y la solidaridad internacional. Destacamos que en esta asamblea fundacional hubo representación tanto de la MMM como de LVC.

un sector determinado cuyo protagonismo exclusivo establezca máximos en base a su específica lucha. Parece más bien una progresiva agregación (no exenta de tensiones y disputas internas) de fuerzas organizativas y movilizadoras, en base al reconocimiento y respeto de la autonomía y las diferencias entre movimientos. Es decir, un nuevo tipo de "internacional" o "internacionales" más fluidas, flexibles y descentralizadas que se van reconfigurando de unas coyunturas a otras conscientes de su potencial desestabilizador en una correlación de fuerzas general de carácter adverso. En un determinado contexto y coyuntura se le otorga prioridad a un objetivo o movimiento (ecologista, feminista, obrero, campesino, indígena, antibelicista, etc.) y son las organizaciones y redes de ese ámbito de lucha quienes promueven las alianzas y las sinergias para acordar una agenda que permita dar una respuesta concreta de manera conjunta. *La presencia y el trabajo en este tipo de redes y sinergias* es otro de los elementos que nos parece reseñable para fortalecer el carácter emancipador de las prácticas organizativas de los movimientos sociales.

"Cómo nombrar al opresor es fundamental, porque por ejemplo los sindicalistas hablan del capitalismo; en el marco de los pueblos indígenas del colonialismo; y se supone que las mujeres hablamos del patriarcado. Entonces nosotras decimos que si no hablamos del sistema en su conjunto, entonces cada quien lucha por su pedacito y el sistema se sigue reproduciendo en sí mismo, teniendo todas las opresiones la misma raíz". (MMM-Guatemala)

Cuestionamiento de las relaciones de poder e invisibilización y marginación epistémica de los movimientos

Los elementos que hemos identificado como potenciadores del carácter emancipador de los movimientos, debemos enmarcarlos en el actual contexto de crisis sistémica y civilizatoria. La invisibilización de los diferentes mecanismos de subordinación colonial, heteropatriarcal y capitalista oculta el hecho de que la diversidad de sexosgéneros, clases sociales, razas, etnias, orientaciones sexuales, lenguas, capacidades funcionales, formas de relación con la naturaleza, etc. es sistemáticamente convertida en desigualdad de poder, de recursos y de oportunidades de vida. Y esa diversidad humana es convertida en desigualdades precisamente porque parte fundamental de esas discriminaciones consisten en implantar lo que Virginia Vargas denomina *conspiraciones sociales de silencio* que naturalizan la opresión:

"Como dice la feminista negra Sueli Carneiro, el discurso de la diversidad es más inocuo cuanto más sea capaz de encubrir uno de sus elementos básicos y estructurantes: el racismo y la discriminación racial, en relación con la cual existe una conspiración del silencio". (Vargas, 2012:115)

"Las evaluaciones de los avances de Beijing+15 evidencian que los índices mayores de exclusión se concentran en las mujeres de las poblaciones indígenas y negras del continente (americano)". (Vargas, 2012:115)

Romper con las subordinaciones y opresiones pasa, por lo tanto, por terminar con esas conspiraciones sociales de silencio, con la invisibilización epistémica o cognitiva de las múltiples y persistentes formas de inferiorización y exclusión. Y esto supone conflicto, es el conflicto el motor de la democracia y no la neutralidad o la asepsia cognitiva: conflicto de posicionamientos ético-políticos (dónde nos situamos, por quién optamos: por las personas y sectores sociales inferiorizados y desfavorecidos o por los superiorizados y favorecidos); y de posicionamientos epistemológicos (desde nuestro lugar de enunciación, los análisis y reflexiones que de él se derivan al servicio de qué procesos y agentes). Conflictos por lo tanto de perspectivas teóricas y cognitivas, y también de formas de acercamiento a la realidad y de trabajo con los agentes que interaccionan en disputa.

No asumir el carácter conflictivo del conocimiento de la realidad y las luchas epistémicas que de ello se derivan, intentando situarse en una imposible neutralidad de categorías y prácticas, suele equivaler a situarse en un

lugar de poder: "tu historia ha marcado el lugar desde el que hablas, no puedes dejarlo de lado y hablar desde ninguna parte"⁴. (Vargas, 2012:102).

Los debates y disputas epistémicas y políticas que han abierto los movimientos sociales conllevan un cuestionamiento a la manera como miramos e interpretamos la realidad, invitándonos a una *ecología de saberes* (Santos, 2006; 2009)⁵ que entienda a los propios movimientos como sujetos creadores de conocimiento teórico y práctico:

"Dado que sus prácticas de conocimiento son forjadas en campos de poder, defender a los movimientos sociales como creadores de conocimiento tiene un alto significado político. La práctica teórica de los movimientos sociales es generada en relación con los regímenes históricos (epistémicos y ontológicos) que ellos están luchando por transformar. En este sentido, la importancia de las prácticas de conocimiento desde los movimientos nace, por un lado, en sus lugares únicos de enunciación -su situación- y, por otro lado, en su contienda con los regímenes dominantes (y hasta represivos) de verdad o hegemonía". (RETOS, 2011)⁶

Los movimientos con su producción discursiva y sus prácticas políticas están creando conocimientos y otras formas de saber/hacer, abren posibilidades y generan conceptos e innovación teórica y epistemológica y por ello, cuestionan las divisiones convencionales entre universidad y sociedad; entre teorías y prácticas; entre grupos de investigación y grupos de activistas. Nos hacen presente que estudiar e investigar la realidad es también una forma de intervenir en ella (produce discursos que pasan a formar parte de las luchas simbólicas por definir la realidad con unos términos y planteamientos u otros; creando así categorías y propuestas de acercamiento a la misma que pueden legitimar, en mayor o menor medida, a unos de los agentes en disputa o a otros); y que intervenir en la realidad como agentes políticos también conlleva una producción de reflexión, discurso y conocimiento, en este caso no sólo teórico-ideológico sino también práctico.

Como decíamos, los movimientos son movimientos porque mueven, aspiran a mover lo vigente (lo establecido, lo instituido) desbordando las realidades presentadas como inevitables y necesarias por parte de las élites

-
- 4 De la mano de los aportes del pensamiento feminista comprendemos que tanto los privilegios como las opresiones de género, de clase, de raza, de lengua, etc., se superponen y se encarnan de forma múltiple en nuestros cuerpos, marcando así nuestro lugar de enunciación. Por eso sostenemos que no existe un *no lugar* desde el que observar y analizar la realidad, y que el conocimiento es situado, observamos desde un lugar socioestructural e histórico de enunciación que condiciona nuestra mirada. Esa mirada situada, parcial y limitada, es tan legítima como cualquier otra, siempre que se reconozca como tal y no se sitúe en una atalaya (un lugar no situado) disfrazándose de conocimiento objetivo y neutral. En definitiva, la base desde la que observamos y trabajamos no es un piso firme que viene dado (una realidad/verdad exterior, objetiva e independiente de la mirada del observador/a), sino una base que viene condicionada por nuestra trayectoria y posición socio-estructural, y construida personalmente en base a la posición ético-política que adoptamos respecto de la temática que analizamos y en la que, de esta manera, intervenimos. Todo esto no nos exime, por supuesto, de los principios científicos de sistematicidad, rigurosidad, apertura, prudencia y humildad, sino que los dota de mayor sentido y profundidad para encarar el desafío de producir análisis y reflexiones más complejas y completas de lo que nuestra situada y limitada mirada inicial nos permite. Y presentarlas no como la verdad sino como una invitación a mirar, interpretar y posicionarse de un modo que entendemos es más deseable y beneficioso para la convivencia y el sostenimiento de la vida.
 - 5 Boaventura Sousa Santos utiliza el término Ecología de Saberes para hacer referencia a la promoción de diálogos entre el saber científico que la universidad produce y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, de culturas no occidentales (indígenas) que circulan en la sociedad, tratando de forzar al conocimiento científico a confrontarse e incorporar formas de conocimiento dejadas de lado por la modernidad occidental.
 - 6 La Red Transnacional Otros Saberes (RETOS) se define a sí misma como "un espacio en construcción, un esfuerzo colectivo articulado en red compuesto por académic@s-activistas y activistas participantes en varios movimientos, organizaciones y colectivos que existen a lo largo de las Américas/Abya Yala [...] Lo que nos unió no fue una agenda de investigación tipo proyecto convencional sino más bien críticas y preguntas comunes que han salido de experiencias de colaboración vividas en nuestros cuerpos, mentes y corazones. Esas experiencias nos llevaron a querer construir un esfuerzo colectivo más que un "proyecto de investigación" convencional o clásico" (RETOS, 2011).

políticas y económicas. Hacen que, tanto para las personas que se dedican a la investigación, como las que se dedican al activismo político, como para cualquiera de las imbricadas combinaciones de ambas, sean tareas relevantes re-pensar categorías, teorías y aproximaciones epistemológicas y metodológicas sobre los temas que les ocupan.

Revisar nuestros modos de entendimiento para cuestionar la lógica cartesiana sujeto/objeto, agentes investigadores/agentes investigados, y su manera de establecer conocimientos que fijan objetos y verdades, es uno de los primeros pasos para abrir espacios de reflexión y de práctica que activen conexiones y sinergias entre espacios que, a priori, tienen lógicas diferentes, estimulando procesos de creatividad que contribuyan a liberar sujetos y procesos.

Una mirada que, recelando del intento de pasar por "objetivos y neutrales" y conscientes de la imposibilidad de situarse *en ningún lugar*, se sitúa explícitamente con los agentes posicionados no en las corrientes dominantes sino en los márgenes, en las contrahegemonías.

Al fin y al cabo, el pensamiento riguroso debe también cuestionarse críticamente las bases de entendimiento hegemonícamente establecidas y para ello uno de los caminos posibles es reconocer y legitimar una pluralidad de formas de conocimiento. Abrirse a una ecología de saberes que otorga reconocimiento a los conocimientos y propuestas que provienen de los sectores sociales históricamente invisibilizados, inferiorizados y oprimidos.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, S. E (2009). "Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas" en Hoetmer, R. (coord.). *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales*, Programa Democracia y Transformación Global (PDTG). Universidad de San Marcos, Lima.
- Borras, S. M. (2004). *La Vía Campesina: un movimiento en movimiento*. TNI, Amsterdam (consultado el 10 de junio de 2013). Disponible en: <<http://r1.ufrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2012/11/BORRAS-La-Via-Campesinaespanhol.pdf>>.
- Bringel, B. (2011). "El estudio de los movimientos sociales en América Latina: reflexiones sobre el debate postcolonial y las nuevas geografías del activismo transnacional", en Falero, A. et al. (eds.), *Pensamiento crítico y sujetos colectivos en América Latina*, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds) (2007). *El Giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo de Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO-UC), Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar, Bogotá (consultado el 10 de Junio de 2013). Disponible en: <<http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf>>.
- Carrasco, C. (2013). "El cuidado como eje vertebrador de una nueva economía", en *Los Cuidados entre el trabajo y la vida, Cuadernos de relaciones laborales* 31, 39-56 (consultado el 20 de junio de 2013). Disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4198207>>.
- Ceceña, A. E. (2012). "Dominar la naturaleza o vivir bien: disyuntiva sistémica", *Revista Debates Urgentes. Investigación desde y para los movimientos sociales*, 1, Centro de Estudios para el cambio social, Argentina.
- Daza, M., Hoetmer, R. y Vargas, V. (eds.) (2012). *Crisis y movimientos sociales en Nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. Programa Democracia y Transformación Global (PDTG), Coordinadora Interuniversitaria de Investigación sobre Movimientos Sociales y Cambios Político-Culturales, Lima.

- Escobar, A. (2003). "Mundos y conocimiento de otro modo. El Programa de investigación Modernidad/Colonialidad". En *Revista Tabula Rasa* 1, 56-86. Disponible en: <<http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/escobar-tabula-rasa.pdf>>.
- Korol, C. (2007). "La formación política en los movimientos populares latinoamericanos", en OSAL, año VIII, 22, CLACSO, Buenos Aires (consultado el 10 de marzo de 2012). Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal22/EMS22Korol.pdf>>.
- Martínez, Z., Casado, B. e Ibarra, P. (2012). "Movimientos sociales y procesos emancipadores". *Cuadernos de Trabajo*, 57, Hegoa, Bilbao.
- Nobre, M. y de Roure, S. (2012). "La construcción de la Marcha Mundial de las Mujeres: formas organizativas y sostenimiento de nuestro movimiento", en *Movimientos Sociales y cooperación: ideas para el debate*. PIRIS, Silvia (Coord.), Hegoa, Bilbao.
- Rauber, I. (2011). *Dos pasos adelante, uno atrás: lógicas de superación de la civilización regida por el capital*, Ediciones desde abajo, Bogotá.
- Retos (2011). "Acerca de la Red Trasnacional Otros Saberes (RETOS). Entre Las Crisis y Los Otros Mundos Posibles. Documento para el debate". Presentado en el II Encuentro Internacional de la RETOS celebrado del 30 de julio al 1 de agosto en CIDECI Las Casas/ UNITIERRA-Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, México (consultado el 4 de mayo de 2013). Disponible en: <<http://encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/index.php/es/que-es-la-retos>>.
- Santos, B. de S. (2009). *Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*, Siglo XXI, México.
- Torres, A. (2010). "Educación Popular y paradigmas emancipatorios". En *Revista Alternativas*, 39, Managua.
- Vargas, V. (2012). "Democracia con tiempos de beligerancia: los retos en la construcción de la ciudadanía de las mujeres en el siglo XXI", en *Crisis y movimientos sociales en nuestra América: cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. Programa Democracia y Transformación Global (PDTG), Lima.
- Zibechi, R. (2008). "Ecos del subsuelo: Resistencia y política desde el sótano", en *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento*, Bajo tierra ediciones, México.

Rediseñando el currículo de las enseñanzas en Trabajo Social. La importancia de la educación para el Desarrollo en la intervención comunitaria

Paloma Martín-Villamuelas Jiménez. (Doctoranda en el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Complutense de Madrid)

Resumen

Las relaciones de poder se encuentran presentes en los distintos espacios sociales y la Universidad no se queda al margen de ello. Esto hace que el currículo académico no siempre se diseñe teniendo en cuenta qué aspectos resultan más importantes para el aprendizaje integral de alumnado, sino que, otros factores como la tradición histórica de determinados departamentos o la orientación de la Universidad hacia el mercado sean quienes marcan el diseño de los programas universitarios. Este es el caso de dos materias íntimamente relacionadas, la Educación para el Desarrollo (ED) y el Trabajo Social Comunitario.

En los últimos años la Educación para el Desarrollo ha ganado peso en la Educación Superior, pero principalmente en las enseñanzas científico-técnicas. Es hora también de revalorizar esta disciplina en el ámbito que le es más cercano, las Ciencias Sociales y, fundamentalmente, en aquellas disciplinas que tienen un papel clave en el cambio de conciencia social.

A través de esta ponencia nos vamos a centrar en la necesidad de incorporar la Educación para el Desarrollo en los estudios de Trabajo Social, vinculándola principalmente con la intervención comunitaria, ya que la complementariedad de ambas disciplinas juega un papel fundamental para la transformación en la sociedad global.

palabras clave

Universidad, Educación para el Desarrollo, trabajo social comunitario, relaciones de poder, diseño curricular.

Introducción

En los últimos años, la ED ha ganado peso en el currículo universitario, pero principalmente ligados a las enseñanzas científico-técnicas, gracias al esfuerzo y perseverancia de diferentes profesionales comprometidos con la materia.

En el caso de las Ciencias Sociales, y en especial en el ámbito del Trabajo Social su presencia es limitada, casi inexistente.

La introducción de la ED en las enseñanzas de Trabajo Social, implica un cambio en las relaciones de poder dentro de la Universidad, las cuales vienen determinadas por el peso histórico de determinadas enseñanzas así como la orientación de la Universidad hacia el mercado.

Relaciones de poder en la Universidad

Cuando hablamos de poder, lo hacemos partiendo de la noción de violencia simbólica de Bourdieu (1977) quien señala que:

"Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza". (Bourdieu, 1977 p.44)

Tal y como señala Foucault (1979) el poder se encuentra presente en los distintos espacios sociales y la de educación es uno de ellos.

Se pueden distinguir, al menos, dos tipos de relaciones de poder dentro del ámbito educativo, y en concreto en la Universidad. Por un lado se manifiestan en el acto educativo, en el cual está presente la relación docente-alumnado. Por otro lado, existen relaciones de poder en la propia organización académica donde los docentes ejercen su poder en la jerarquía universitaria.

En el último caso señalado, estas relaciones de poder se ponen de manifiesto en el diseño curricular donde se produce una lucha de poder en la que podemos distinguir dos tipos diferenciados; las pugnas entre los distintos departamentos por tener peso en la docencia de las distintas asignaturas y las confrontaciones del profesorado más veterano y el más nuevo, este último más favorable a la renovación curricular. (Martínez, 2012; Santillán-Briceño, Ortiz, Arcos-Vega, 2010).

Los profesores y profesoras más antiguos consideran que el cambio les pone en riesgo, su conocimiento se puede ver cuestionado y dejan de sentirse seguros. Por tanto, por lo que se lucha en ocasiones en los diseños curriculares, es por la defensa de intereses personales (Santillán-Briceño, Ortiz Marín, Arcos-Vega, 2010) frente a la defensa del interés del alumnado universitario.

Ahora bien, debería producirse un cambio de mentalidad y tener en cuenta que el alumnado siente como legítimo al profesorado cuando muestra un conocimiento actualizado y cercano a la realidad que ellos y ellas viven.

La Universidad debe orientarse hacia el alumnado, no hacia la élite universitaria. No se debe obviar que es importante alcanzar el reconocimiento profesional entre la comunidad científica, pero este de nada sirve si no se acompaña de una buena metodología docente que consiga despertar el interés del alumnado por la materia y además es necesario que el conocimiento que se transmite resulte útil al alumnado en dos vertientes, en su vertiente profesional y también en su humanidad y su dimensión ética. Por tanto, la Universidad debe cumplir una doble función, la de formar futuros y futuras profesionales con suficientes competencias que les habiliten para desarrollar su futuro profesional de una manera adecuada (función académica) y por otro lado, la de formar ciudadanos socialmente comprometidos con las problemáticas de su tiempo y que desempeñen su trabajo en favor del bienestar social (función social). De esta manera es importante que la Universidad no solo se oriente hacia el mercado y pase a orientarse hacia la sociedad

Para ello, es fundamental que la Universidad defina claramente sus funciones y que se ponga freno al denominado proceso de mercantilización de la educación, por el cual se tiende a la privatización de la enseñanza haciendo que esta se rinda a los intereses empresariales, y convirtiéndola en "un servicio al que se tiene acceso, no por vía de la ciudadanía sino por la vía del consumo" (Santos, 2007 p. 32). Para ello es fundamental que la enseñanza universitaria vuelva a convertirse en una prioridad de las políticas públicas.

En cuanto a la siguiente forma que toman las relaciones de poder en el ámbito universitario están presentes también en el aula. De manera general, el profesor se muestra como el poseedor del conocimiento y monopoliza la exposición en el aula, mientras que el alumnado queda relegado a ser un mero receptor. Este tipo de enseñanza, aún presente, lleva implícita el poder del profesor sobre el alumnado y condiciona el aprendizaje y la capacidad participativa del alumnado. Son numerosas las aportaciones que promueven nuevas formas de aprendizaje (Freire, 1992; Giroux, 1998), pero el peso de la tradición dificulta el cambio hacia una educación que establezca relaciones horizontales y democráticas, a lo que hay que sumar la propia disposición del aula, la cual dificulta la interacción fluida entre docente y alumnado.

La introducción de la ED en las enseñanzas de Trabajo Social

Centrándonos en las enseñanzas de Trabajo Social, su actual diseño curricular implica que tengan un gran peso una batería de disciplinas con un gran aporte teórico tales como la Sociología, la Antropología, el Derecho, o la Economía. Estas asignaturas se tratan de una manera genérica, superficial e introductoria de manera que se dejan en un espacio escondido del currículo académico aspectos más cercanos a la práctica profesional como son los Derechos Humanos, la Cooperación, las relaciones sociales basadas en la dicotomía inclusión/exclusión, la dimensión de género, etc.

Es fundamental introducir estos aspectos en la formación de los futuros y futuras profesionales del Trabajo Social, ya que ellas son inherentes a la propia identidad profesional. Esto no quiere decir, que haya que dejar de lado los conocimientos clásicos, los cuales sirven de base para el conocimiento actual, pero sí es cierto que hay que actualizar la enseñanza acercándola a la realidad del siglo XXI y enfatizando aquellos aspectos que promueven la transformación social y la mejora del bienestar, aspectos fundamentales del Trabajo Social

Este cambio implica rediseñar el currículum académico de las enseñanzas de Trabajo Social, para lo que habría que enfrentarse a las relaciones de poder de la organización universitaria, a lo que habría que sumar la rigidez propia de la Administración.

El cambio que desde esta comunicación se propone pasa por incluir la educación del alumnado en la ciudadanía global, desarrollando en ellos una capacidad crítica y proactiva de manera que no solo hay que impartir conocimientos, sino también habilidades, actitudes y valores (Mesa, 2001; Boni, Baselga y Ferrero, 2002; Bourn, 2008)

Es necesario tener en cuenta que la ED no es solo un instrumento propio de la cooperación, sino que se considera una metodología de intervención para el cambio social y que promueve una práctica transformadora (Mesa, 2001; Freire, 1992). Por ello, no debe ser sólo una práctica puntual sino que hay que incorporar sus aportaciones en nuestro quehacer diario.

Son diversos textos los que avalan la necesidad de introducir la ED en la universidad, desde textos de instituciones públicas como textos de profesionales especialistas en la materia (Boni *et al*, 2002; Grupo de Educación para el Desarrollo de CONGDE, 2005) Esto se debe a que en la pretensión de transformación social, la universidad dispone de un espacio privilegiado ya que de ellas saldrán los futuros profesionales que desempeñarán un papel fundamental en instituciones económicas y políticas, (Torrego y Monjas, 2007) y la formación que de ella reciben dependerá en gran parte su desempeño profesional. La Educación Superior debe tomar un papel activo en los problemas sociales y como indica Chomsky (2005, p.259) "debe ser en cierto modo subversiva" Por tanto, la universidad debe servir como germen de cambio ya que debe tener una dimensión de cambio de compromiso.

Por ello, en la reformulación de las enseñanzas del Trabajo Social, se debe contar con aportaciones de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), versión más actualizada de la ED, ya que se trata una disciplina con una larga trayectoria y que ha realizado un gran esfuerzo en la búsqueda de soluciones para los problemas propios de la sociedad postmoderna.

Esta disciplina se caracteriza principalmente por:

- Metodología activa y participativa
- Tiene en cuenta la realidad local y la global y realiza un esfuerzo por conectar ambas.
- Desarrollo de la capacidad crítica ya que aporta elementos de análisis al alumnado para que sean capaces de tener su propio posicionamiento ante la realidad, evitando así el conformismo.

- Encaminada hacia la acción. La ECG no solo busca un cambio de conciencia, sino que promueva que los ciudadanos se comprometan con la realidad y por tanto desarrollen acciones en favor de la justicia social

Todo ello debe ir acompañado del desarrollo de una serie de aptitudes básicas, que Nussbaum (2010, pp. 48-49) reconoce por básicas para la democracia humana:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afecta a la nación, analizarlas, examinarlas, argumentarlas y debatirlas sin deferencia alguna ante la autoridad o la tradición.
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación.
- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, de entender las consecuencias que cada política implica para las oportunidades y las experiencias de los demás ciudadanos y de las personas que viven en otras naciones.
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, la enfermedad, la muerte y muchos otros temas, fundándose en el conocimiento de todo un abanico de historias concebidas como más que un simple conjunto de datos.
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, pero con una idea realista y fundada de las posibilidades concretas que éstos tienen a su alcance.
- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, no como un grupo reducido a los propios vínculos locales.
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo en el que distintos tipos de cuestiones requieren de una deliberación transnacional inteligente para su solución.

El Trabajo Social y la ED han tenido puntos de evolución históricos paralelos ya que durante la década de los años setenta, ambas disciplinas vivieron un punto de inflexión marcado por valores y pretensiones semejantes. La ED entró en lo que Mesa (2009) denomina generación de ED crítica y solidaria, la cual comparte características comunes al movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social, protagonista en Latinoamérica, el cual se orienta hacia el cambio social, dejando de lado la visión asistencialista que había marcado la intervención social hasta la fecha.

Posteriormente, cada una de las disciplinas ha ido evolucionando de manera independiente, pero aún así, en la actualidad podemos identificar que el Trabajo Social y la ED persiguen objetivos comunes, tales como la justicia social, la reducción de las desigualdades y el aumento del bienestar.

Así se puede ver en la definición de Trabajo Social de la FITS y AIETS (2001) y en la definición de ED. (Celorio y López de Munain, 2007). La FITS y AIETS (2001) consideran que:

La profesión de trabajo social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación del pueblo para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el trabajo social¹.

1 Recuperado el 27 de junio de 2012 en <<http://www.ifsw.org/p38000377.html>>.

Además la FITS y AIETS (2001) en relación a los valores propios del Trabajo Social señala que:

El trabajo social ha crecido con ideales humanitarios y democráticos, y sus valores se basan en el respeto a la igualdad, el valor y la dignidad de todas personas(...) Los derechos humanos y la justicia social constituyen la motivación y la justificación de la acción del trabajo social².

Por su parte Celorio (2007), en relación a la ED, señala que:

La Educación para el Desarrollo (ED) hace referencia a 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. La Educación para el Desarrollo pretende construir una CIUDADANÍA GLOBAL crítica, políticamente activa y socialmente comprometida con un DESARROLLO HUMANO justo y equitativo para todas las comunidades del planeta (...) Con perspectiva de GÉNERO e intercultural, se deben articular nuevos discursos y prácticas con capacidad para imaginar modelos alternativos para otros mundos posibles.

A partir de estas dos definiciones, se pueden ver puntos en común, como son la búsqueda de la transformación o cambio social para buscar la justicia social y la igualdad, de manera que es importante que ambas disciplinas se complementen y recorran juntas el camino del cambio social y de lucha contra las desigualdades sociales.

Ahora bien, dentro del Trabajo Social, se distinguen tres niveles de intervención, individuos, grupos y comunidades, y es en este último en el que hay que favorecer la incorporación de las aportaciones de la ED ya que es el nivel de intervención que ha demostrado mayor compromiso con el cambio social, aunque en la actualidad tal y como demuestran los resultados del estudio de Berasaluze y Berrio-Otxoa (2008) sobre el ejercicio profesional del Trabajo Social en la Comunidad Autónoma Vasca, el Trabajo Social Comunitario, tiene un espacio reducido en la práctica profesional ya que, según datos de la investigación del personal encuestado, menos de la mitad interviene a nivel grupal o comunitario y quienes intervienen sólo le dedican una tercera parte o menos de su jornada

Por ello, es necesario revitalizar el Trabajo Social Comunitario y para ello es necesario tal y como señalan Cortés y Llobet (2006) repensar el Trabajo Social Comunitario, para que avance en su búsqueda de la globalización de la justicia social, basándose en las aportaciones de Bauman, Freire, Villasante, del movimiento de Reconceptualización, del feminismo, de la perspectiva ecológica y de Bronfenbrenner (1987).

Conclusiones

Habrà que revisar cómo, desde el ejercicio práctico de la profesión y desde el ámbito académico y formativo, podemos introducir adecuadamente este enfoque que ayude a comprender las problemáticas sociales de una manera más global.

Esta comunicación propone que las aportaciones de la ED, además de incorporarse de manera transversal en el conjunto de la formación de los y las trabajadores sociales, se incorpore de una manera específica dentro de las asignaturas de Trabajo Social Comunitario, ya que la ED ha realizado un gran esfuerzo en introducir en su práctica las aportaciones que la acerca a la sociedad postmoderna teniendo en cuenta la diversidad de problemáticas y desafíos que esta conlleva.

Las líneas temáticas que se proponen introducir en las asignaturas de Trabajo Social Comunitario son:

2 Recuperado el 27 de junio de 2011 de <<http://www.ifsw.org/p38000377.html>>.

- El papel de la comunidad en la sociedad postmoderna. La comunidad como instrumento de transformación social.
- Más allá de las relaciones Norte/Sur. Nuevas formas de exclusión y pobreza.
- Modelos de desarrollo económico y/o social.
- La ciudadanía global. Actitudes y valores que se deben promover en la ciudadanía del siglo XXI
- El movimiento feminista, ecologista y en favor de los DDHH. Modelos alternativos de globalización.
- La ED en el ámbito informal de la educación. Estrategias y metodologías de sensibilización y cambio social.

ED y Trabajo Social Comunitario deben retroalimentarse. La ED debe tener en cuenta la intervención comunitaria como elemento de cambio social, y el TSC debe incorporar a su análisis social la dimensión de ciudadanía global que ya ha introducido la ED, para adaptarse así a la realidad actual, en la cual las comunidades solo pueden ser entendidas en relación a factores macrosociales y transculturales.

Esta comunicación pone de manifiesto las relaciones de poder presentes en el ámbito de la Educación Superior y las resistencias que ellas suponen para el cambio en el currículo académico. Además la propuesta que se realiza de renovación curricular tiene como objetivo ofrecer a los Trabajadores Sociales nuevas herramientas que le permitan dinamizar comunidades en favor del cambio social, y por tanto que consiga relaciones sociales más democráticas y horizontales. Y es que es fundamental tener en cuenta, que la transformación social requiere del empoderamiento comunitario.

Referencias bibliográficas

- Berasaluze, A. y Berrio-Otxoa, K. (2008). *El ejercicio profesional del Trabajo Social hoy*. Vitoria-Gasteiz, Colegios Oficiales de Diplomados/as en Trabajo Social de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa.
- Boni, A., Baselga, P., y Ferrero, G. (2002). "La Educación para el Desarrollo en la universidad". En *Papeles de Cuestiones Internacionales*, 76, pp. 145-151.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- Bourn, D. (2008). "Development Education: Towards a re-conceptualisation". En *International Journal of Development Education and Global Learning*, 1(1), pp. 5-22.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Cortés, F.; Llobet, M. (2006). "La acción comunitaria desde el trabajo social". En X. Úcar y A. Llena (coords.), *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 131-156). Barcelona. Graó.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (Coords) (2007). *Diccionario de la Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa.
- Chomsky, N. (2005). "Sobre democracia y educación" (Vol.1). En C.P Otero, (comp.). *Escritos sobre ciencia y antropología del entorno cultural*. Barcelona, Paidós.
- FITS y AIETS (2001). Definición del Trabajo Social a nivel mundial. Aprobada en la Asamblea General de la Federación de Trabajadores Sociales y de la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social en Copenhague en mayo de 2001. Recuperado en <<http://www.ifsw.org/p38000377.html>>. [2012, 27 de junio].
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Freire, P. (1992). *La pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.

- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. México D.F., Siglo XXI.
- Grupo de Educación para el Desarrollo de CONGDE (2005). *Educación para el Desarrollo. Una estrategia de Cooperación Imprescindible*. Madrid, CONGDE.
- Martínez, J. (2012). "Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior". En *Revista Aula de Encuentro*, nº especial, pp.39-52.
- Mesa, M. (2001). "Polygone: la pedagogía como instrumento político". En *Papeles de cuestiones internacionales*, 74, 152-158.
- Mena, A. y Quiroz, R.E. (2006). El conocimiento y las relaciones de poder en los procesos docentes educativos. Uni-pluri/versidad Vol.6 No.1, Universidad de Antioquia. Recuperado en <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>> [2014, 15 de marzo].
- Mesa, M. (2009). "La educación para el desarrollo: un ámbito estratégico para la cooperación al desarrollo". En M. Gómez-Galán y L. Cámara (coords.), *La gestión de la cooperación al desarrollo: Instrumentos, técnicas y herramientas*, pp.329-347. Madrid: CIDEAL.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid, Katz.
- Santillán, V., Ortiz, E. y Arcos, J. L. (2010). "El poder y las prácticas de poder de la universidad pública: Universidad Autónoma de Baja California". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (2), pp 33-58.
- Santos, B. (2007). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. La Paz, Plural Ediciones.
- Torrego, L. y Monjas, R. (2007). "Universidad y Compromiso Social: una experiencia de solidaridad en el campus de Segovia". En *Tabanque*, 20, pp.69-84.

¿Cómo educar a pesar de la institución?

Análisis de las resistencias en un centro de día para personas en situación de exclusión social

Karmele Mendoza Pérez (Universidad Autónoma de Madrid)

Resumen

Este trabajo de investigación de corte etnográfico es una invitación a la reflexión en torno a la realidad de la gestión de los centros de día de carácter educativo. Reflexión en la que se pretende problematizar la intervención socioeducativa y repensar nuestra práctica cotidiana como agentes sociales.

A través del análisis de las relaciones entre institución, agentes sociales y beneficiarios del centro de día de una ONG de Bilbao exploraremos cómo los usuarios vivían su propia institucionalización y el sentido que a ésta le otorgaban. Recogiendo a su vez las tensiones, contradicciones, legitimaciones y/o acciones de oposición. Gracias al análisis de estos datos veremos cómo los trabajadores y los beneficiarios se presentan como figuras antagónicas que paradójicamente luchan por conseguir el mismo fin: acabar con la exclusión social. Este posicionamiento encontrado repercute en la mala gestión del centro donde más que caminar hacia el ascenso social, se cae otra vez en la reproducción de la exclusión.

Finalmente, planteo hasta qué punto es posible y necesario entender estas figuras, tanto de los agentes sociales como la de los beneficiarios afines. Para así conseguir instituciones democráticas que nos permitan educar a pesar de la institución y de la institucionalización de los beneficiarios.

palabras clave

Personas en situación de exclusión, institucionalización, resistencia, poder.

Este texto nace como comunicación para el *IV Congreso de Educación para el Desarrollo. Cambiar la Educación para cambiar el mundo...¡Por una acción educativa emancipadora!* Aunque hable de las experiencias concretas y de los datos de una investigación de corte etnográfico en un Centro de Día para personas en situación de exclusión, no pretendo centrarme en la presentación minuciosa de los resultados obtenidos¹. Sino más bien visibilizar cómo se configuran y se reproducen las relaciones de poder dentro de ese espacio, mostrando cómo éstas a la larga comulgan con el actual sistema generando pobreza y desigualdad.

Cuando hablamos de exclusión, de cambio y de justicia social, lo primero que identificamos es que necesitamos cambiar las relaciones de poder que actualmente mantienen el sistema hegemónico. Pero para ello hay que desentrañar qué las produce y las mantiene. Así, en este escrito, en primer lugar nos centraremos en explorar y explicitar aquellas cuestiones que nos empujan hacia la institucionalización de

¹ Esta ponencia es parte de una investigación más amplia, pero por cuestiones de espacio los resultados se muestran de forma resumida. Trabajo completo disponible en <http://e-revistas.ima.org.es/index.php?journal=etniae>

la exclusión y las cuestiones de fondo que la subyacen. A continuación pasaremos a las experiencias concretas donde nos sumergiremos en las acciones de oposición que se daban dentro de la ONG *Senidetasun*², para comprender cómo estas influyen en la (re)producción de las relaciones de poder dentro de dicho contexto. A su vez, reflexionaremos sobre si la resistencia nos puede aportar nuevas formas de producción que no deben ser desdénadas y si incorporar éstas a nuestras prácticas podría ser una estrategia de cambio y producción de nuevos espacios y en procesos educativos. Para finalizar, mientras avanzamos hacia otros horizontes, hablaremos sobre cómo educar y lograr una educación emancipadora a pesar de la institución.

¿Qué nos empuja a la institucionalización de la exclusión?

Para muchos, hablar de la institucionalización de la exclusión es hablar de aquellas *instituciones totales* de antaño y de todo un movimiento de desinstitucionalización (Domènech, Tirado, Traveset, y Vitores; 1999), pero como resalta Funes (1999) evitar la institucionalización parece una utopía que nunca será posible, ya que el Estado -a través del Aparato de Estado y de los Aparatos Ideológicos del Estado- tiende a la organización, el conservadurismo y el control. Es decir, a la reproducción de la hegemonía política, ideológica y el establecimiento de una sociedad estratificada (Althusser, 1988); donde la forma y la consecuencia de las relaciones de las "personas en situación de exclusión", "enfermos mentales", "menores migrantes no acompañados", etc. están fuertemente determinadas por las políticas sociales y de bienestar y la preocupación de éstas por el orden, la cohesión y el control. Siendo así las instituciones, en todas sus versiones y caras posibles, una especie de sociedad controlada en miniatura que encaja perfectamente en esas necesidades e inseguridades sociales que nacen de lo diferente y de lo ilegítimo (Foucault, 1975; Funes, 1999).

Del mismo modo, como los datos presentados se centran en el trabajo de campo realizado en una ONG, tampoco puedo dejar de poner sobre la mesa que el desarrollo del capitalismo ha ido destruyendo el tejido asociativo popular constituido en aras de conseguir objetivos económicos y sociales comunes, para sustituirlo por las relaciones mercantiles contractuales (Píqueras, 2001: 159). Proceso que se corresponde plenamente con la presión de los poderes públicos para hacer de las ONG agencias de subcontratación a imagen de lo que sucede en el conjunto de la economía capitalista actual. Como consecuencia se acentúan las técnicas de control por parte de la administración y por ende las fuerzas de los y las agentes sociales se desvían en ocasiones hacia estos cometidos burocráticos administrativos alejándose de la propia intervención.

Es por ello que una cuestión clave en la actual encrucijada será cómo seremos capaces de generar nuevos espacios de regulación social en un sistema en el que prima la reproducción del poder hegemónico. Nuevos espacios de regulación social que no alimenten de forma indirecta al sistema actual, generador de pobreza y desigualdad.

Agencia de oposición: una estrategia para visibilizar las relaciones de poder

La agencia de oposición, o resistencia, una de las múltiples formas de la agencia y su análisis es algo valioso, puesto que por un lado es "un catalizador que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan" (Foucault, 1988: 5). Mientras que, por otro lado, no dejan de ser formas alternativas de producción que nos pueden encaminar y dar la clave hacia la "liberación" de las existentes estructuras de poder.

De este modo, con este breve ejemplo de una experiencia concreta en un Centro de Día quiero ilustrar cómo se producen y reproducen las relaciones de poder jerárquicas dentro de un determinado contexto, donde veremos cómo las acciones de oposición que nacen frente a esta estructura de poder no hacen más que retroalimentarla

2 Los nombres de la ONG y personas que aparezcan en el texto son seudónimos para proteger el anonimato de los informantes.

y reafirmarla. Además, a la larga, secundan que el objetivo del centro sea el mero control de los usuarios/as para asegurar y garantizar su funcionamiento, olvidando y dejando de lado que el control de esas personas no responde más que al fin último que es su inclusión en este nuestro sistema socio-político.

Respecto al contexto etnográfico de forma resumida podemos decir que el Centro de Día tiene capacidad para atender simultáneamente hasta 20 personas donde se realizan una serie de talleres programados tanto por la mañana como por la tarde. En cuanto a los recursos humanos de este centro contamos con dos personas contratadas -el Director del Centro (jornada completa) y la Trabajadora Social (media jornada)- y un equipo de 24 voluntarios que en periodos estivales se ve considerablemente mermado. La mayoría de la población a la que se atiende son varones migrantes, aunque actualmente está aumentando la población autóctona, así como la población femenina que acude a este centro.

Centrándome en cómo todos ellos -institución, sujetos y trabajadores/as- se relacionan entre sí comprendí que la mala gestión impregnaba todo el funcionamiento del centro y derivaba en aburrimiento y en una imposición clara de la autoridad. Los usuarios percibían e interpretaban las acciones de los trabajadores con desmotivación y desconfiaban de su valor para ayudarles a salir de la exclusión. Asimismo, eran conscientes de la falta de recursos del centro y de la brecha entre las normas institucionales que se les exigían y la forma en la que los trabajadores/as se comportaban. Todos estos aspectos revertían en la cotidianidad del centro y hacían que cada usuario buscara distintas estrategias de oposición -*chivato*, *responsable*, *rebelde* o *silencioso*- con las que hacer más llevadera su estancia en el centro.

Así, en este trabajo presentaremos cuatro estrategias de oposición que identificaremos con cuatro "roles" representados por los usuarios, algunas de los cuales distan del clásico concepto de resistencia (Willis, 1992) e implican cierto grado de colaboración entre beneficiarios/as y agentes sociales. No obstante, entender la resistencia exclusivamente como movimientos alternativos de oposición al poder supone, a su vez, sobresimplificar el concepto, ya que la resistencia no funciona ni se expresa de la misma forma en todos los contextos y circunstancias (Batallán, 1998). Es más, podríamos decir que hay tantas formas de resistencia como formas de subjetivación hay. Así se refleja en los datos que se presentan a continuación donde en un mismo contexto distintas personas, en situación estructural de subordinación, muestran distintas estrategias para adquirir más poder de decisión, ganar privilegios y/o recursos valorados. Esta agencia de oposición supondrá en muchas ocasiones acoplarse a dichas estructuras de poder, así como comulgar con la normativa institucional y/o instaurarse en los márgenes de lo que está impuesto por las leyes, normas y las costumbres. Asimismo, los límites de estos roles son permeables y dinámicos, pudiendo un mismo usuario interpretar un papel al principio de su estancia en el centro y adoptar otro a medida que pasa el tiempo.

1. El *chivato*

En este juego del trueque bidireccional de información participaba más de un chaval del centro. El usuario en su papel de *chivato* se instauraba en los márgenes de la ley y las normas de la institución (Foucault, 1975) y conseguía distintos beneficios a cambio de información. Cabe destacar que unos sacaban más beneficio y conseguían ascender en la posición social gracias a aprovechar el encuadramiento jerárquico de la institución. De esta forma, más de un chaval acudía a Antonio -Director del Centro de Día- para contarle lo que otros hacían.

2. El *responsable*: no un usuario cualquiera

El *responsable* no era un usuario cualquiera, estuviera de acuerdo o no con las normas, se acoplaba a ellas, las respetaba y las cumplía (Slater, 2012). Además, hacían todo lo posible para no ser catalogados e identificados como lo que Antonio consideraba: "usuarios que no se esfuerzan por salir adelante" (Goffman, 1969). Es más, en escasez de voluntarios ellos eran escogidos por Antonio para dar las clases. Ese esfuerzo por ser un usuario modelo, a la larga, les recompensaba, puesto que las normas para ellos no eran tan estrictas, se respetaba su

palabra, se les trataba con la dignidad que a otros se les negaba, y además, conseguían ganar recursos valorados, como el poder decidir a qué cursos ir fuera de la asociación.

3. Los demenciales chicos acelerados³

Este papel era interpretado por aquellos personajes que se oponían claramente al demencial funcionamiento del centro y no invertían en este porque consideraban que el centro no tenían los recursos ni los agentes sociales los conocimientos suficientes como para ayudarles a salir adelante. De esta forma, Youssef [25 años. Marruecos. 11 años en España] me decía "hay que hacer una huelga. Aquí no se puede estudiar". A los ojos de Antonio estos incomprensible y *rebeldes* chicos "no hacen nada por salir adelante" o "no les da". Además, esta agencia de oposición se materializaba en una liberación simbólica que consistía en no ir al Centro de Día con la excusa de ir a Lanbide, renovar la tarjeta del comedor, etc.

4. El silencioso

En general este rol de usuario *silencioso* suele ser adoptado por aquellas personas que llevan poco tiempo en el país y no saben cómo funciona el sistema institucional, ni dominan bien el idioma, así como, por aquellas personas que están obligadas a ir al Centro de Día, pero no se encuentran hospedados en el Centro de Noche, sino en pisos tutelados. Hay algunos que incluso ya no están en plazas residenciales de *Senidetassun*, pero siguen acudiendo al Centro de Día para mantener el padrón y poder optar a distintas ayudas. Por lo general, estos actores suelen ser en su mayoría extranjeros que intentan pasar desapercibidos e implicarse en la menor medida posible en la vida del centro.

Todas estas acciones de oposición no respondían ni mucho menos a un plan organizado cuyo objetivo fuera la totalización de su adversario: la institución. Sin embargo, en más de una ocasión empujaban a Antonio a reconstruir la soberanía que su figura representa dentro de la institución, ya sea porque simplemente no se respetan las normas o bien porque en ocasiones los *rebeldes* y/o los *chivatos* acumulan demasiado poder eclipsando su figura de autoridad. Así, en más de una ocasión presencié como Antonio tenía que volver a restablecer un equilibrio, hasta el punto extremo donde la disimetría entre el súbdito que ha osado violar la ley y el soberano, sea algo tangible y a la vez aterrador para el resto de usuarios (Foucault, 1975). Haciendo así más visibles y tensas las relaciones de poder de esa estructura jerárquica.

Pero además, a la larga, todas estas estrategias comulgaban y favorecían la reproducción del control y la mala gestión de la institución. De esta forma, los *chivatos* facilitaban la labor de Antonio a la hora de controlar a los beneficiarios, gozando este de información privilegiada para ejercer el control. Los *responsables*, por su parte, daban poco trabajo y no necesitaban ser controlados, pero también asumían parte de la gestión del centro impartiendo algunas clases. Además, por su trayectoria, parecía que lograrían escapar de la exclusión. Es por ello que los *responsables* son cuidados por la institución, ya que por un lado, reafirman la expectativa: "si no hay esfuerzo personal no se consigue nada" de Antonio respecto al fracaso de otros usuarios, mientras que, por otro lado, justifican y alimentan la ilusión de que la institución y los trabajadores estaban cumpliendo con su labor. Los *rebeldes* son la otra cara de las expectativas de Antonio. Son los fracasados y los que justifican el uso de *chivatos* y de toda una serie de normas que se montan y se desmontan con el fin de aumentar la disciplina. Son el punto de comparación gracias a los cuales los *responsables* parecen ilusoriamente estar más cerca de la salvación. Por último, los *silenciosos*, parecen ser una mera justificación numérica de la labor del centro.

Como vemos, para la construcción y comprensión del sentido de este contexto etnográfico aquí presentado ha sido vital el análisis de las distintas estrategias de oposición que se dan dentro de centro. Además, podemos decir que estas formas de resistencia han actuado como una "luz roja" que nos avisa de la necesidad de producir

3 N. del A. Guiño al grupo musical Eskorbuto y su canción *Los demenciales chicos acelerados* que habla de un joven asqueado de dudosa procedencia.

nuevos procesos y espacios educativos. Asimismo, nos han permitido poder visibilizar las relaciones de poder y localizar donde se convierte la producción en reproducción, donde hemos visto a los/as usuarios/a más que como simples beneficiarios/as pasivos/as, siendo agentes activos capaces de implicarse y preocuparse por la labor de la institución.

¿Cómo educar a pesar de la institución?

En este trabajo, he encontrado bajo una misma institución actores enfrentados, agentes sociales y usuarios, que luchaban por un mismo fin: acabar con la exclusión social. Ambos con poco éxito puesto que lo único que conseguían eran la reproducción de dicha exclusión. Sin embargo, el cambio social no está lejos, sino que viene de la mano de un reconocimiento y un trabajo muto entre ambos actores por conseguir una institución *realmente* democrática en la que todos puedan participar y decidir. Una institución que se aleje de esas jerarquías de control donde prima la regulación de las personas más que su desarrollo. Es por ello, que en caso de ser realmente necesarias las instituciones, se debería garantizar que los beneficiarios se sintieran libres y que los/as trabajadores más que ser policías que sancionan la producción de otras formas de hacer, fuesen más bien educadores, acompañantes en la configuración y construcción de subjetividades. Con este fin sugiero tres propuestas, que sólo apunto, y que podrán ser discutidas y ampliadas en los grupos de trabajo del congreso:

- Olvidar el "etiquetaje" y olvidar que siempre sabemos "lo que es bueno" para los usuarios/as. Asumiendo que los beneficiarios son capaces de decidir por sí mismos puesto que ellos sí saben "lo que es bueno", y además, albergan en ellos/as las herramientas que les sacaran de la exclusión.
- Organizar una democracia participativa dentro de la propia institución, ya sea un Centro de Día, una Institución Residencial, etc. donde las personas que lo habitan, ya sean profesionales o beneficiarios/as, comprueben que pueden hacer suyo ese espacio y que sus acciones, opiniones, etc. tienen un impacto sobre el curso de la propia institución.
- Además de facilitar la adquisición progresiva de conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, fomentar la conciencia crítica de la propia situación de los usuarios/as a través de procesos participativos donde se propicie la toma de conciencia de las condiciones sociales, políticas y económicas estructurales que han propiciado su situación, así caminaremos hacia una intervención social que no reproduzca el modelo de sociedad preexistente, sino que lo modifique en un sentido más equitativo.

Vinculación con la Línea Temática 3

He adscrito mi trabajo a esta Línea Temática puesto que considero necesario un cuestionamiento de las relaciones de poder como primer paso a dar hacia nuevos horizontes que planteen otras formas de sociedad más equitativa.

Con este texto he querido explicitar que el sistema y acciones sociales en los que nos vemos inmersos priman la reproducción del sistema de poder actual, hecho del que debemos ser conscientes. Asimismo, con el breve ejemplo de una experiencia concreta he querido ilustrar cómo se producen y reproducen las relaciones de poder jerárquicas dentro de un determinado contexto y cómo éstas alimentan una sociedad injusta basada en la estratificación social.

Considero que éste análisis de las resistencias es algo valioso, puesto que por un lado actúan como "un catalizador que permite poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan" (Foucault, 1988: 5). Mientras que por otro, no dejan de ser formas alternativas de producción que nos pueden encaminar y dar la clave hacia la "liberación" de poder nuestras estructuras.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires, Nueva visión. Disponible en: <http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf>.
- Batallán, G. (1998). "¿Puede la docencia ser una profesión? Contradicciones en el marco de la escuela democrática". En *Revista de la Academia*, N°3. pp. 123-134.
- Domènech, M., Tirado, F.J., Traveset, S., y Vitores, A. (1999). "La desinstitucionalización y la crisis de las instituciones". En *Educación social, Revista de intervención socioeducativa*, N°12. pp. 20-32.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología*, Vol. 50, N° 3. pp. 3-20.
- Funes, J. (1999). "Trabajar para evitar la institucionalización: una de las utopías todavía necesarias". *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, N°12. pp. 10-19.
- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Piqueras, A. (2001). *Oenegeísmo y política. Paradojas de una sociedad muy poco civil*. *Témpora*, N°4. pp. 149-169.
- Slater, D. (2012). *Is every life best understood as a site of creative agency or structural determination? Assessing the Certeau's reaction to Foucault*. (Manuscrito no publicado).
- Willis, P. (1999). "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción". En Velasco, H. (eds.) *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. pp. 431-461.

Politizando lo cotidiano en Educación para el Desarrollo. Hacia una “revolución de los cuidados”

Encina Villanueva Lorenzana (InteRed)

Resumen

La reflexión sobre nuestro modelo de desarrollo injusto e insostenible y la propuesta de la centralidad de los cuidados como cambio de paradigma, han ido impregnando las prácticas, las políticas y los quehaceres institucionales de InteRed en los últimos años. En el 2012, este análisis se concretó en una campaña de Educación para el Desarrollo: *Actúa con Cuidados. Transforma la realidad*. Con ella tratamos de cuestionar las relaciones de poder desde los cuidados en lo cotidiano. Proponemos hacer de lo personal político a través de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas individuales, rompiendo la dicotomía publico/privado y denunciando el secuestro del término “política” por las esferas de poder.

Esta comunicación quiere compartir los aprendizajes, las experiencias y las preguntas pendientes que la reflexión sobre la sostenibilidad de la vida ha generado en nuestra organización y que, con el impulso de la citada campaña, va mucho más allá de ella.

palabras clave

Economía feminista,
ecofeminismo, cuidado,
política, educación.

Vivir y pensar la campaña *Actúa con cuidados. Transforma la realidad*

La campaña de movilización e incidencia *Actúa con cuidados. Transforma la realidad* (Acc)¹ nace con el deseo de cuestionar nuestro modelo de desarrollo. Un modelo que, desde el análisis que hacemos, impregnado de ecofeminismo, está regido por la lógica del mercado, del crecimiento y el beneficio económico y construido sobre los cimientos del pensamiento patriarcal, androcéntrico y antropocéntrico. Ante ello, contraponemos y proponemos la lógica de la sostenibilidad de la vida, tratando de acercar la importancia de los cuidados, el protagonismo de las mujeres en ellos, la necesidad de repartirlos y la pertinencia, en la coyuntura actual, de un cuestionamiento general de un sistema que, para mantenerse, usa y abusa del trabajo de mujeres y de la naturaleza, al mundo educativo y a la sociedad en general.

Desde el lanzamiento de Acc, hemos diseñado materiales, impartido cursos de formación, potenciado encuentros del profesorado, movilizad@ a adolescentes en sus centros educativos, participado en ámbitos de incidencia política, etc. y con ella tratamos de relacionar centros educativos con su entorno más próximo y nos vinculamos a otros grupos y personas para compartir nuestras inquietudes y generar nuevas propuestas en distintos contextos.

Durante estos primeros años, el acercamiento de los postulados ecofeministas al mundo educativo ha sido el principal objetivo de nuestro trabajo. Lograda, en cierto modo, esta meta tras este tiempo de campaña, entre

1 <www.actuaconcuidados.org>.

muchas de las personas que trabajamos directamente en Acc empezamos a compartir la necesidad de generar alternativas, de concretar el qué hacer una vez ha permeado el análisis de la campaña, una vez hecho el cuestionamiento del sistema. Sentíamos cierta frustración al no saber cómo concretar las opciones posibles para la gente.

¿De qué tipo de alternativas u opciones estábamos hablando? Nos surgían propuestas muy ambiciosas como pueblos en transición, alejadas de las opciones reales de la mayoría de la población y otras tan individuales, a la par de complejas, como el uso de pañales reciclables, que carga toda la responsabilidad en la persona, generando en ocasiones culpabilidad y remordimiento. Opciones interesantes para conocer y difundir, pero excesivamente concretas y que adquieren más sentido en el trabajo en red, en el vínculo con aquellas organizaciones relacionadas con el ecologismo social.

Nos dimos cuenta entonces de la dificultad de imaginar alternativas vinculadas a la equidad de género, nuestro tema al fin y al cabo y el objetivo de la campaña *-visibilizar y valorar los cuidados como imprescindibles para el sostenimiento de la vida y de las sociedades*, quizás porque estas alternativas son (y esto no es nuevo) más invisibles o porque van tan a lo pequeño y cotidiano que no nos suenan a cambio colectivo. Y sentimos el miedo de quedarnos en la transformación personal y no salir de ahí.

Efectivamente, la pura transformación personal no sería política, no cambiaría las cosas. Tiene valor en sí misma pero no tiene implicaciones más allá del individuo con lo que se nos queda corta para los objetivos de cambio social que nos hemos marcado. Por otro lado, la pura transformación social al margen de las situaciones particulares de la gente sería política pero de la de siempre, la del patriarcado, la que no conecta con la vida. Podemos cuestionar incluso si eso es transformación.

¿Qué hacer entonces? ¿Hacia dónde orientar nuestras propuestas educativas?

La clave para salir de este embrollo nos la puede dar la sabiduría del feminismo de los 70 resumida en la frase "Lo personal es político". Una idea desarrollada por Kate Millet en su "Política Sexual" y que planteaba como, en el ámbito privado, habitualmente considerado ajeno a la política, se desarrollan las relaciones de poder que están en la base del resto de las estructuras de dominación. Una idea con un potencial vital y educativo infinito. No solo por ser tan útil para el análisis sino especialmente por su orientación a la acción: la transformación desde lo personal y cotidiano, vinculándola a lo colectivo y público, es factible y es necesaria. Así, frente a lo abrumadas que nos deja a las personas el pensar que sólo los grandes cambios son significativos, podemos pensar que hay opciones de cambio posible desde lo diario, desde lo que está a nuestro alcance, pero sin quedarnos ahí como decíamos. En la conexión personal/político, individual/colectivo está la clave que estamos tratando de desentrañar.

Un ejemplo: una pareja se encuentra con la dificultad de cuidar a su bebé durante unas horas al día por incompatibilidad con sus empleos. La solución más sencilla, si es que cuentan con ello, es contar con el tiempo de la abuela o de los abuelos. Con ello, y al menos mientras esa persona esté dispuesta o pueda hacerlo, lo tienen solucionado. Si deciden juntarse con más madres y/o padres en la misma situación y organizarse conjuntamente para cuidar unos días unos y otros otras de las criaturas del grupo, la solución ya llega a un número mayor de personas y adquiere un nivel mayor de sostenibilidad en el tiempo. Si, finalmente, se juntan y solicitar un centro de educación infantil, por ejemplo, a la administración local, la solución llegaría a mucha más gente, a personas con situaciones muy diversas y, definitivamente, sería más sostenible. Habríamos hecho de un problema individual (que no lo es tanto puesto que estamos hablando de una estructura de sociedad que no deja tiempos para el cuidado) una solución colectiva. Habríamos hecho política. Algo habría cambiado.

Planteaba la economista Amaia Pérez Orozco en las Jornadas de Economía feminista celebradas en octubre de 2013, que los cuidados eran a la economía lo mismo que 'lo personal es político' al feminismo. El cuidado rompe las fronteras que nombrábamos un poco más atrás: es íntimo, es micro. Pero reproduce lo mismo que sucede en lo

externo y lo macro: las desigualdades de poder, la invisibilización, la asignación a las mujeres, la minusvaloración... De hecho, cuando se hace público, cuando se hace institución, se repiten estos esquemas. ¿Quiénes lo realizan? ¿Qué valoración reciben estas personas? Es el mismo fenómeno a distinta escala, en la línea de las reflexiones de Kate Millet. Se rompe la dicotomía público privado para entender que vida no es más que un continuo.

Nos preguntamos entonces ¿Cómo hacer de lo personal político? ¿Cómo vincular la vida con la esfera pública, lo privado y lo público, lo individual y lo colectivo? ¿Cómo derribar esas fronteras entre esferas y ámbitos que nos hemos creado? ¿Cómo buscar soluciones colectivas a los problemas individuales? ¿Y cómo hacerlo en el ámbito educativo? La teoría de género en desarrollo, la más cercana a nuestro trabajo, ya nos estaba dando pistas cuando hablaba de cómo pasar de lo práctico a lo estratégico, de lo inmediato a lo procesual.

La idea del proceso puede ser una de las claves. Lo es siempre en Educación para el Desarrollo (en adelante ED). Cuando reflexionamos sobre cómo hemos "tocado" a la gente, cuando nos hemos transformado, qué ha funcionado, pensamos en procesos empoderadores, grupos de personas que se forman, se acompañan, que participan, donde cada quien pueda ser en singular y actuar en colectivo.

¿No serán esos procesos las alternativas que realmente podemos ofrecer? El pensamiento de la pedagoga italiana María Montessori "La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle" puede inspirarnos a la hora de entender esto. Porque... ¿hasta qué punto es nuestro papel o podemos concretar las alternativas para que la gente actúe una vez conocido el análisis de un modelo de desarrollo injusto e insostenible? ¿No serían las opciones, finalmente, tantas como personas? ¿No es nuestra misión "agitar la vida" y luego dejarla libre? ¿Cómo concretamos ese "agitar la vida"? ¿Y cómo lo hacemos desde el marco de los cuidados?

El bagaje feminista en nuestra visión de la Educación para el Desarrollo

Los feminismos son una de las grandes fuentes de aprendizaje para el desarrollo de la campaña Acc. Las pensadoras feministas nombran la experiencia de las mujeres, haciendo lo femenino político, feminista. Una de las claves en nuestro trabajo en ED ha sido precisamente ésta: valorar el hacer y pensar de las mujeres, nombrarlo, reivindicarlo, difundirlo, construir mundo desde él. Superando las asignaciones sexistas y los límites que plantea el patriarcado para hombres y mujeres.

Del enfoque que surgió en los 80 en el mundo del desarrollo, el enfoque GED (Género en el desarrollo), aprendimos que la desigualdad entre mujeres y hombres era, fundamentalmente, una cuestión de poder. Y comprobamos entonces que las soluciones no podrían ir en la línea de mantener el tradicional concepto de poder, el poder "sobre", el que oprime. El poder podía servir "para" hacer y transformar, el poder "con" otras y otros nos daba la fuerza de lo colectivo, la que finalmente hace posible cualquier cambio, y el poder "desde dentro" era la clave última, lo que se llamó "empoderamiento" y que quedó asumido y lanzado al mundo desde la Conferencia de Naciones Unidas para las Mujeres celebrada en Pekín en el año 1995.

Del enfoque GED aprendimos también la importancia de pasar de lo práctico a lo estratégico. Mejor aún, de hacer de lo práctico estratégico. Con la inspiración, además, del enfoque de DDHH, veíamos que no podíamos conformarnos con atender a las necesidades prácticas y concretas (imprescindibles para la vida por otro lado) pues quedarnos ahí podía simplemente mantener la situación inamovible. Un salto más sencillo de ver en el ámbito de la cooperación al desarrollo pero de gran pertinencia también en el ámbito de la ED.

Desde la Economía feminista y en el marco de la campaña "Muévete por la Igualdad. Es de Justicia"² nos acercamos a los cuidados y la sostenibilidad de la vida. Primero para ver todo el trabajo invisibilizado, después para

2 *Muévete por la Igualdad. Es de Justicia* fue una campaña de Educación para el Desarrollo que impulsamos desde Inter-Red con otras dos ONGD: Entreculturas y Ayuda en Acción entre los años 2006 y 2011.

entender su valor para el sostenimiento de la vida y, en un tercer momento para exigir su reparto, entendiéndolos como una responsabilidad compartida entre hombres y mujeres, empresas, Estado, comunidades, lo que llamamos la corresponsabilidad. Finalmente, pasamos a ubicar los cuidados como centrales en nuestro sistema, sacando al mercado de esa posición protagónica y hegemónica. La reflexión ecofeminista, además, vino a ampliar el concepto de vida a aquella no humana y, desde entonces, ya se hizo irrenunciable una mirada que incluía el concepto sociedad en el de planeta.

Ahora bien, no podemos olvidarnos de un riesgo que corremos cuando queremos centralizar los cuidados: es la ética reaccionaria del cuidado. La que liga la identidad femenina al sacrificio por los demás, y lo hace "sin exigir, aparentemente, nada a cambio, simplemente por amor y altruismo, dejando las necesidades y deseos propios en la recámara. Si sobran tiempo y fuerzas, entonces hay un pequeño espacio para el deseo propio, pero siempre tras la cobertura de la necesidad ajena" (Amaia Pérez Orozco, 2013). Una ética que sentimos con claridad cómo aflora, por ejemplo, en los cursos escuchamos mensajes de alabanza a madres y mujeres en general. Algo que podría ser un interesante y necesario reconocimiento pero que queda corto y se convierte en funcional al sistema: una sobrevaloración sin cuestionamiento, sin plantear al mismo tiempo lo injusto de la situación, lo innecesario de que el trabajo de cuidados, con las dificultades que también entraña, lo asuma sólo o fundamentalmente una parte de la población.

Finalmente, hay una reflexión de Audre Lorde, que se ha convertido en otro *leitmotiv*, al igual que "lo personal es político", y orienta nuestro trabajo hacia la generación de propuestas que se salgan de lo pensado y promovido por el patriarcado. "Porque las herramientas del amo nunca desmontan la casa del amo. Quizá nos permitan obtener una victoria pasajera siguiendo sus reglas del juego, pero nunca nos valdrán para efectuar un auténtico cambio" (Audre Lorde, 1984). Toda una llamada a superar el androcentrismo y a recuperar miradas propias sobre la realidad.

Todos estos aprendizajes se han ido desarrollando en el marco de la ED de 5ª generación que nos ha inspirado una reflexión y acción local y global. Así, nos ha facilitado romper con otra dicotomía, la que separaba el norte y el sur como si fueran realidades homogéneas entre sí (todo el norte es igual y todo el sur también) y opuestas entre ellas. Desde ahí, no queremos perder una mirada que supera las fronteras políticas y económicas para entender el mundo como un haz de vínculos y conexiones, de realidades imbricadas y de responsabilidades tanto personales e individuales como comunes y colectivas.

Cuidados y ciudadanías³. Aprendizajes en clave de propuestas

En esta línea de politizar lo cotidiano, de priorizar los cuidados superando la ética reaccionaria y de impulsar propuestas educativas desde el cambio de paradigma que encontramos en la centralidad de la sostenibilidad de la vida, hemos lanzado o participado de procesos que pensamos que pueden mostrar lo compartido en este texto de manera más tangible. Algunas se desarrollan dentro de la campaña Acc y otras al margen de ella, pero movidas por una misma visión política.

Con *Abraza tu cole*, una acción de movilización en centros educativos en el marco de la campaña, tratamos de visibilizar el cuidado del contexto más cercano, materializado en el cuidado del centro educativo y de las personas que forman parte de él; reconociéndolo como centro motor de transformación social. Largas cadenas de alumnado, profesorado y personal no docente de los centros abrazaron sus colegios, en una acción que, de nuevo, sacó a la calle los vínculos y afectos entre todas las personas que conforman el centro y hacia el edificio mismo que lo alberga.

3 Utilizamos el plural "ciudadanías" tras habérselo escuchado a feministas latinoamericanas en el Encuentro "Actoría política y ciudadanías de las mujeres" celebrado en Entredós, Madrid, el 13 de mayo de 2014.

Entretejiendo es un proceso que impulsaron dos organizaciones: la peruana Manuela Ramos y la española Economistas sin Fronteras. InteRed fue invitada a participar para aportar el enfoque de género en la parte del proyecto que se desarrolló en Madrid. En él, compartimos un sábado al mes durante casi un año con personas que venían a tejer y a las que se proponían charlas y reflexiones vinculadas a la economía feminista. Durante esos meses, fuimos creando una gran manta de ganchillo con la que, en febrero de 2014, cubrimos el busto de Clara Campoamor, defensora del derecho al voto de las mujeres en nuestro país y artífice del discurso final que inclinaría la balanza hacia el reconocimiento del mismo. Habíamos estado conociendo su figura durante los meses anteriores y culminamos nuestra actividad con ese homenaje público a la política madrileña. Un reconocimiento que hacíamos desde una actividad, la de tejer, que comparten mujeres de todos los tiempos y culturas, cuya valoración social es relativamente baja y su visibilidad escasa. Llevar esta experiencia femenina al espacio público, rompiendo de nuevo esas barreras simbólicas, era uno de los grandes objetivos de la propuesta.

También la visión del *voluntariado* y el acompañamiento que se hace del mismo en InteRed se han impregnado de la mirada revolucionaria de los cuidados. Se concibe a las personas voluntarias como aquellas que se cuidan y cuidan de otras personas, que persiguen la justicia desde una actitud crítica, ponen en el centro de la vida la afectividad y son conscientes de su poder transformador. Esto se percibe en cuestiones como el acompañamiento como clave de los procesos grupales, la incorporación de la escucha y la comunicación como contenidos formativos, el uso de metodologías que parten del cuerpo y de la expresión personal (metodologías lúdico-teatrales, arteterapia...) o los valores (compartidos en el ámbito del voluntariado) de horizontalidad, respeto, trabajo en equipo y cuidados mutuos como parte de ello, participación y corresponsabilidad.

Finalmente, nuestras *maneras de relacionarnos* como equipo de trabajo también se ven cuestionadas por la lógica del cuidado. ¿Cómo hablar de lo personal es político sin revisar nuestros modos de relación? El gran descubrimiento en este sentido, ya aprendido previamente desde los saberes feministas pero fortalecidos por la reflexión de los cuidados, es el establecimiento de relaciones de autoridad frente a relaciones de poder. Un cambio profundo que se entiende muy bien si lo aplicamos al mundo educativo: "En la educación, la autoridad hace referencia a la capacidad que el profesorado tiene de enseñar. Y esta capacidad depende de su competencia académica, pero sobre todo de su disponibilidad para ponerse en relación con las alumnas y los alumnos y de que ellas y ellos le reconozcan como una persona de la que pueden aprender. Es esta autoridad la que permite enseñar y aprender, mientras que el poder sirve para aprobar y suspender, pero no necesariamente supone un intercambio de conocimiento o un aprendizaje" (Graciela Hernández Morales y Concepción Jaramillo Guijarro, 2000). Es decir, reconocernos en nuestra diversidad frente a sentirnos competencia o establecer jerarquías. Porque es desde esos vínculos, desde esa conexión con la vida, desde donde creemos que la política, la educación y la transformación social tienen sentido.

Si con todas estas propuestas de pensamiento y práctica política nos vamos acercando a la generación de una sociedad global que se rija por el cuidado y no por el mercado... ¿no estaríamos dando un giro simbólico de un alcance inimaginable? ¿Un cambio radical de lógicas? ¿No sería una profunda subversión de lo establecido?

La ED un ámbito privilegiado para contribuir a ello.

Vinculación con la Línea Temática 3

Vinculamos la comunicación presentada con la Línea Temática 3 respondiendo a las siguientes preguntas:

¿Qué poder que queremos subvertir? Aunque "es un monstruo grande y pisa fuerte" como decía Mercedes Sosa, y eso implica que son diversos los poderes y formas de actuar que tratan de manejar el mundo, nuestra mirada se centra en subvertir el patriarcal. Un poder que establece jerarquías colocando a unos, los hombres, por encima de otras, las mujeres, que es de suma cero (cuando más poder tiene una persona menos tiene otra) y que tiene intención de dominar y oprimir.

¿Desde dónde lo hacemos? Las claves son fundamentalmente feministas. Así, trabajamos desde: la centralidad de la relación y, por tanto, de la persona, el análisis de las relaciones de poder en lo educativo (desvelarlo, ponerlo de manifiesto y cuestionarlo), el desarrollo de propuestas alternativas de poder: para, por, de y empoderamiento y desde la apuesta por un cambio simbólico que sustituya la lógica del poder - tan instalada- por la lógica del cuidado.

¿Y cómo? Reconociendo la participación como cuidado de lo colectivo, como poder individual y grupal de cambiar el 'statu quo'. Buscando el bien común desde el reconocimiento de la diversidad y singularidad de cada quien, desde el autocuidado, permitiendo "ser" en colectivo, con todas las dificultades que entraña, promoviendo relaciones de autoridad frente a relaciones de poder. Lanzando una mirada comunitaria a la forma de organizarnos la vida en esa búsqueda de soluciones colectivas a los problemas individuales.

Referencias bibliográficas

- Comins, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Barcelona, Icaria Editorial.
- Hernández, G. y Jaramillo, C. (2000). "Violencia y diferencia sexual en la escuela". En Santos, M.A (coord.) *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, Ed. Graò.
- Lorde, A. (1984). *La hermana, la extranjera. Artículos y Conferencias*. Madrid: Editorial Horas y Horas. 2003.
- Millet, K. (1970). *Política sexual*. Madrid, Ediciones Cátedra. 2010.
- Pérez, A. (2013). *La sostenibilidad de la vida en el centro... ¿y eso qué significa?* Comunicación presentada en las IV Jornadas de Economía Feminista. Carmona, Sevilla.



Línea Temática 4.

Análisis de procesos

¿Qué vamos a hacer contigo?

Colectivo Obrim¹ una finestra al món (Colectivo formado por varias comunidades educativas de Alicante (EIP Inmaculada Concepción -Torrevieja-, CEIP Sagrados Corazones -La Romana-, IES Azud de Alfeitamí -Almoradí-, IES Joanot Martorell -Elx-, IES La Mola -Novelda-, IES Navarro Santafé -Villena-), estudiantes y Grupo La Illeta -Red IRES2-).
Coord. María José Amorós Martínez y Encarnación Díaz Carmona

Resumen

Trabajamos para el sistema educativo. Somos una legión de educador@s, profesor@s, tutor@s, orientador@s, psicopedagog@s, jef@s de estudio, director@s, y nos ocupamos de la formación de adolescentes. Cuando empieza el curso, llegamos a las aulas con una programación bajo el brazo, ajustada a la legislación vigente. Todo está diseñado, previsto y recogido en los documentos del centro, incluido el mandamiento de atender a la diversidad del alumnado; disponemos, por tanto, de programas diversificados para atender diversidades... estandarizadas. Los perfiles que no encajan allí, son derivados a centros especializados en reeducación conductista, donde la autoridad educativa se ve reforzada con otras medidas, herramientas judiciales y penales. Asumiendo como un dogma la bondad del sistema ante las anomalías, podemos encogernos de hombros, refugiarnos en el corporativismo, y desahogarnos lamentándonos por el desprestigio del saber, el desdén hacia nuestra labor, el desinterés de las familias, la ausencia de valores sociales.

Nosotr@s hemos decidido invertir los términos, someter a examen al examinador, preguntarnos y preguntar a l@s estudiantes qué necesitamos, qué es lo que falla en el engranaje educativo, por qué es incapaz tantas veces de dar una respuesta (más allá del diagnóstico estigmatizante y del traslado del expediente problemático) a quienes más la necesitan.

palabras clave

Alternativas, análisis, aprendizaje, crisis, curriculum, diálogo, derecho, empatía, emancipación, encuentro, escuela, evaluación, metodología, pedagogía, reflexión, transformación.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. (Constitución Española 1978, Artículo 27.2)

Vivimos en un Estado que afirma defender la educación como uno de los derechos fundamentales de sus ciudadanos. Además de ser un derecho, transitar por el sistema educativo es hoy también una obligación para todos los ciudadanos entre los seis y los dieciséis años. Si presuponemos la bondad a la institución educativa, asentiremos convencidos al aserto de que en su ausencia se hace imposible garantizar el principio de la igualdad de oportunidades, imprescindible para la

emancipación humana, individual y colectiva. Si desconfiamos de ella, podemos empezar a preguntarnos si no sirve, en realidad, al propósito contrario: perpetuar la desigualdad social, certificándola mediante títulos académicos.

1 <<http://fanxtics.wordpress.com>>.

2 <<http://www.redires.net>>.

En los centros educativos de los distintos niveles de enseñanza compartimos espacio todos los días varios centenares de personas. Algun@s, docentes, estudiantes, personal de administración y servicios, vamos todos los días; para padres, madres u otros familiares y responsables legales de los estudiantes, la visita al centro es puntual. Tod@s integramos la comunidad educativa, pero cada un@ tenemos nuestra propia perspectiva sobre lo que es y sobre lo que debería ser la educación. Sin embargo, el debate y el intercambio de pareceres sobre lo que hacemos, el objetivo y la función de la escuela, no suele trascender el comentario superficial o la queja. La inercia nos lleva a tod@s de una evaluación a la siguiente, de un curso a otro, como en un ritual repetitivo y reglado, en un lugar donde todos los días pasan cosas pero parece que nunca pasa nada. Cada año académico, eso sí, genera un ingente volumen de actas de resultados, gráficas y estadísticas, pruebas diagnósticas, amén de informes PISA, a los que, en breve, se sumarán más datos, gracias a las evaluaciones externas previstas en la LOMCE. Evaluaciones e informes que se cumplimentan, se amontonan y se analizan, en el mejor de los casos, por parte de las altas instancias educativas. Con ellos en la mano, se redactan nuevas normas, a veces con rango de Ley Orgánica, que nos obligan a todos a seguir transitando por el sistema, sin tiempo ni espacio para preguntarnos seriamente: ¿Qué propósito tiene, para qué sirve hoy y para qué debería servir ir a la escuela?

Proponer esta cuestión como núcleo vertebrador para el diálogo abierto a toda la comunidad educativa ha sido el objeto del presente trabajo. Hemos aprovechado nuestra condición de docentes, el contacto directo con l@s estudiantes y con nuestr@s compañer@s, para plantearnos qué es lo que hacemos, qué enseñamos, qué aprendemos, qué necesitamos. En las páginas siguientes, recogemos algunas de las respuestas que han surgido de la reflexión de tod@s quienes hasta el momento han participado en el análisis; el trabajo no ha hecho más que empezar, nuestro propósito es seguir propiciando encuentros, dentro y fuera del tiempo lectivo y de los muros de los centros, para continuar con la indagación. Se trata de un trabajo de investigación cooperativo, fundamentado en el diálogo y en la participación. El objetivo, ambicioso y sencillo al mismo tiempo, es evaluar, desde su base y desde distintas miradas, el sistema educativo. Se nos disculpará que no presentemos nuestros resultados en términos estadísticos, a modo de porcentajes de satisfacción de los usuarios; para nosotr@s, las vivencias no son traducibles a términos cuantificables. Hemos planteado preguntas y hemos escuchado las respuestas. Esto es lo que transcribimos a continuación.

¿Qué es la educación para tí? ¿La escuela prepara para la vida? ¿Qué escuela necesitamos?

"La educación para mí es el mecanismo del que disponemos los ciudadan@s para comprender y entender el mundo en que vivimos, prepararnos para formar parte del mismo y conseguir las herramientas suficientes para cambiarlo." (Docente de primaria)

"Lo que echo de menos de la escuela actual es que no forma a personas críticas, estamos en un mundo con un control enorme de los grandes núcleos de poder mediante los medios de comunicación que te comen el coco. La escuela debiera de hacer frente a esa situación, hace falta una escuela que sea capaz de formar personas críticas, que no se crean lo que dicen los medios y que analicen la realidad y se formen su propio criterio, eso para mí en estos momentos sería lo más importante." (Docente de secundaria)

"La escuela sirve para adoctrinar, es un instrumento del sistema para obtener lo que necesita el sistema. En un "sistema pedagógico"... casi todos los profesores siguen la misma metodología. La única función es la de crear individuos aptos para una sociedad que no se basa en las necesidades de cada estudiante. En una clase de 35 personas es imposible que todos queramos aprender las mismas cosas y lo hagamos al mismo ritmo, lo que se pretende es convertir todos los estudiantes en el mismo estudiante, para obedecer y no cuestionar. Si no aportas pensamiento crítico, tienes al esclavo perfecto. En secundaria, en muchos casos, solo acumulamos datos que no tienen utilidad en la vida." (Estudiante de Bachillerato)

"En principio necesitaría una escuela con apoyo para reafirmar tus capacidades y tu seguridad como individuo. Para ello, interpreto que los profesionales que se dediquen a ayudar a los que están estudiando, tienen que tener una formación fina, capaz e importante". (Ciudadano)

"Como padre, necesito que cuando vengan mis hijos y me cuenten cosas sean cosas que les ilusionen, que les han hecho pensar, reflexionar, que les han sorprendido. Necesito una escuela que transforma a las personas que entran en ciudadanos, no en consumidores, ni en competidores. Necesito una escuela solidaria, autocrítica y cooperativa; si no, lo que creamos es un tipo de hijo, de ciudadano que en el fondo busca siempre lo mismo, autosatisfacción." (Docente y Padre)

¿Son útiles las sanciones disciplinarias? ¿Por qué hay tanto fracaso a la hora de reeducar?

"Las expulsiones del centro no sirven para nada, son como unas vacaciones y no favorecen la integración del estudiante a la vuelta del centro, ni un cambio de conducta, al contrario, les cierras la puerta. Hay alternativas, darle más responsabilidad en el centro y buscar las motivaciones individuales de estos estudiantes." (Estudiantes de Secundaria y Bachillerato)

"En el momento en el que un joven pisa un centro de menores hay que empezar a plantearse las circunstancias individuales que envuelven a cada uno de nosotros. Hay que buscar la raíz del problema, plantearse cómo serán nuestras viviendas, nuestro barrio, nuestra clase social, nuestra escuela. Cómo ha sido la educación que hemos recibido, y una vez hayamos repasado todos estos aspectos ya nos podemos plantear 'el qué' trabajar con cada uno de nosotros.

No tiene ningún sentido seguir los 365 días del año una rutina establecida en la cual las cosas están tan cuadrículadas que uno puede saber con cinco meses de antelación lo que va hacer cada día. No podemos pretender buscar un avance educando así a los jóvenes. Obligando a realizar actividades forzosamente, y si no, son castigados. Otra de las cosas que son incompatibles con la educación desde mi perspectiva es limitar la libertad de expresión ¿cómo voy a conocer y enseñar realmente el que soy si no puedo opinar libremente y voy a ser castigado si lo hago? No existen debates internos en los que se pueda hablar sobre las cosas que a uno inquietan o le parecen mal. ¿Cómo debemos aprender entonces principios éticos fundamentales?"

"La reeducación requiere de un sistema que imponga contratos, asegure derechos, resuelva conflictos y sobre todo de una educación en este proceso que aporte a los jóvenes conocimientos básicos del funcionamiento del mundo." (Estudiantes en un Centro de Reeducación)

¿La escuela te cuida? ¿Pensáis que la educación emocional es un tema pendiente en los centros educativos?

"La escuela debería de cuidarnos, pero me da la impresión de que nos cuida poco, porque tradicionalmente el profesorado considera al grupo como una persona única y atiende poco a la problemática de cada uno."

"Una cosa que la escuela no hace, es reconocer las diferencias de cada ser humano e intentar potenciar las cosas buenas que tienen para ayudarnos a desarrollarnos como seres vivos, humanos, creativos y emocionalmente competentes." (Docentes)

"El gran problema de la educación actual es la distancia que separa estudiantes y docentes. Además, los estudiantes pensamos que no podemos cambiar nada, que tenemos que obedecer. Lo único que nos une es la información que se repite, pero no el intercambio de saberes. Nosotros conocemos nuestras posibilidades, podríamos ayudar a establecer la base de nuestro aprendizaje."

"Sin embargo, ciertos profesores y maestros se esfuerzan por romper esta cadena de adoctrinación, de fabricación y ensamblaje, con clases interactivas, nuevos métodos de enseñanza y sobre todo ganas."

"Trabajar en grupo, muchas veces hace que te veas forzado a hacer cosas que no harías normalmente, como decirle a un compañero qué piensas sobre ese ejercicio, y te obliga a no ser tan tímida, y no guardártelo todo para ti."

"Los intercambios educativos, investigar, trabajar de otra forma nos ayuda a superar retos, a perder la vergüenza, a enfrentarnos a los miedos, trabajar juntos para perder el miedo. Los intercambios educativos ('trobadas') tienen un objetivo principal, que es compartir y aprender. Es muy difícil relatar con palabras cómo nos sentimos al salir de una 'trobada', cuando vamos tenemos unas expectativas sobre la jornada, y la sensación al volver es que nos traemos mucho más de lo que teníamos antes, emociones, sentimientos, amistades, que pasan a formar parte de nuestra vida. Lo que aprendes no se te olvida, porque lo vives."
(Estudiantes de secundaria y bachillerato)

¿Qué cambiarías en la escuela para que cubra tus necesidades y sea emancipadora? ¿Cómo puedes ser partícipe de este cambio?

"Para empezar como docente, creo que debería empezar por nosotros el cambio. Echo de menos un estudio mucho más significativo del currículum escolar. Un estudio formativo y crítico a la vez que nos permita crear nuestro propio currículum. No hablo de un análisis hecho por eruditos que se sientan en despachos y escriben en periódicos, hablo de un análisis hecho por los docentes de cada centro antes, durante y/o después de cada curso escolar. La ley permite que nosotros, mediante los distintos niveles de concreción curricular adaptemos dicho currículum a las necesidades de nuestro centro y de nuestro alumnado en particular. Con el mencionado estudio podríamos saber cuáles son las necesidades que oficialmente debemos cubrir en nuestros alumnos y, a partir de estas, poder trabajar con nuestro estilo (el de cada docente), sin depender de unas editoriales que son las que en la actualidad deciden qué se estudia y qué no en las escuelas." (Docente de primaria)

"Cambiaría el horario. Trabajo en Secundaria, y me parece antinatural y estresante, que en cincuenta minutos suena el timbre y hay que parar y cambiar de tarea. Cuando la clase está empezando a funcionar suena el timbre, y es el momento más rico y más bonito. No es un ritmo natural, no acompaña a nuestra forma de funcionar, solo acompaña a las clases magistrales, pero no para trabajar de otra manera. Creo que sube el nivel de angustia, al profesor y a los estudiantes. Una forma de cambiarlo, sería juntarnos algunos profesores cuando hacemos horarios, entrar juntos, romper el concepto de asignatura y trabajar por proyectos. El pensamiento fraccionado solo lleva a repetir contenidos y no a un aprendizaje de verdad." (Directora de un IES)

"Desde mi punto de vista debería existir una alternativa donde los contenidos procedan de los problemas sociales relevantes y que se organice el aprendizaje a partir de una

metodología que se apoye en formas de conocimiento que abordan las dimensiones básicas del ser humano (espacio y tiempo). En consecuencia, para innovar en estos aspectos de la educación, en primer lugar se debe tener claro qué piensan los estudiantes de los problemas del hombre en el mundo, del derecho a una vivienda digna, a un lugar donde disfrutar de su tiempo de ocio... Para investigar e innovar hay que cambiar la rutina de las prácticas de enseñanza, hay que terminar con la monotonía de estudiar cosas ya hechas muchas veces convertidas ya en tópicos. Cambiar la práctica de estudiar todo lo que aparece en el libro de texto para luego repetirlo sin entenderlo, de hacer ejercicios solo para comprobar si el estudiante sabe hacer una cosa concreta.

La gran mayoría de los menores que pasan por aquí tienen algo en común, no persiguen ningún sueño o no persiguen un sueño que les haga realmente felices, y tan solo la educación, en edades como las que tienen los jóvenes que entran aquí debería de ser capaz de decirles a cada uno de ellos que la brújula que les orienta en este camino está en su interior.” (Estudiante en un Centro de Reeducción)

“A los que ponen las normas les diríamos que entren a las aulas, que conozcan la realidad antes de escribir más leyes.”

“Investigar, trabajar de forma cooperativa nos enseña la problemática actual, aprendemos con lo que nos rodea, con la vida. Trabajamos en grupo y aprendemos con las opiniones de los demás, escuchamos y somos escuchados, cambia la relación entre nosotros y con nuestros profesores. El ritmo de aprendizaje es más lento, pero se te quedan más las cosas. Además, esta experiencia favorece la comunicación con la familia de los conocimientos aprendidos en clase. Es fundamental aprender a trabajar en grupo para vivir en sociedad. Para que funcione el trabajo en grupo con grupos numerosos, los estudiantes tenemos que querer, es un proceso, no se trabaja bien en grupo el primer día. Nos enseña a ser autónomos, evaluarnos, y seguir avanzando, y el profesor nos acompaña en ese proceso.”

“Cuando estás en una clase normal, a lo mejor has trabajado durante todo el trimestre, y llega la hora del examen y fallas. En cambio, trabajar de otra forma, donde se valora el trabajo día a día, los trabajos voluntarios... trabajar y aprender. La mayoría de la nota la sacas de ahí, de tu trabajo, de tu esfuerzo, después tienes que hacer los exámenes, pero tú te relajas, ya que trabajando diariamente vas a aprobar. Aparte de eso, me voy a relajar porque puedo, y aún así voy a aprender, te libera.”

“Queremos una escuela pública y democrática. Queremos una escuela donde se nos escuche, que nos ayude a madurar como personas, y que lo que estudias no sea sólo aprender de libro, fechas y nombres, sino cosas que después te sirvan para la vida real. Queremos una escuela donde evalúen nuestro trabajo diario, nuestro esfuerzo, y no sólo la nota de los exámenes, una escuela flexible y con igualdad de oportunidades. Queremos una escuela donde se asuman compromisos. Queremos una escuela participativa, en la que también estén los padres, donde nos preocupemos unos por otros, donde nos cuidemos.” (Estudiantes de secundaria y bachillerato)

Conclusiones

Las perspectivas que hemos recogido en estas pocas páginas son solo unas cuantas de las muchas voces que se han decidido a participar en el debate, únicamente ha sido necesario proponérselo y disponer un espacio y un tiempo para permitir que el diálogo se desarrollara con calma. Creemos que la muestra es significativa y refleja bien el descontento, la apatía, la resignación, el malestar, en suma, ante una institución que, sin embargo, suele

ser la primera en invocarse cuando se busca una solución a nuestros problemas como sociedad. Refleja algo más: la comunidad educativa tiene mucho que decir, muchísimo que aportar en la construcción de una escuela que sirva a los propósitos de la emancipación humana, basta, ya lo hemos dicho, con preguntar. Queremos destacar aquí un aspecto que a nosotr@s mism@s nos ha llamado la atención: las sensaciones de estudiantes y docentes vienen a coincidir más de una vez, y las alternativas que ofrecen para solventar los problemas también.

Decíamos al principio que el trabajo no está terminado. Quedan muchas más perspectivas que todavía no aparecen aquí para que se pueda esbozar una semblanza del sentir de las comunidades educativas, semblanza que habría que empezar a esbozar de nuevo una vez terminada, porque la escuela está viva, se renueva con cada nuev@ integrante. Lo que sí podemos constatar a día de hoy es que la realización del análisis ya ha supuesto la puesta en marcha de un proceso de transformación. Las personas que hemos participado en el diálogo pertenecemos a distintos entornos, niveles y lugares; desde cada uno de ellos hemos expresado nuestras inquietudes, y hemos tenido la oportunidad de descubrir que no estamos solos. Todo lo contrario, somos muchos los que pensamos que la escuela puede y debe ser de otra manera.

Hemos titulado a esta comunicación, "¿Qué vamos a hacer contigo?", el sujeto al que se dirige el interrogante es nuestro sistema educativo. Pero el sistema educativo, nos damos cuenta cuando lo miramos de cerca, somos tod@s y cada un@ de nosotros, la escuela nos pertenece. En cada encuentro que realizamos nos reafirmamos en esta idea y vamos ganando fuerza para resistir a las fuerzas que tratan de hacer de la educación un asunto ajeno a sus propios miembros, y que legislan desde las alturas para ponerla a disposición de la rentabilidad económica. La pregunta sigue abierta e interpelándonos.

Vinculación con la Línea Temática 4

El proceso que queremos analizar es el de una transformación, la del sistema educativo que, desde nuestra experiencia docente, creemos imprescindible. Si lo que queremos son reformas, deberíamos estar content@s: hoy estamos otra vez en pleno tránsito, de un marco legislativo a otro, con una nueva Ley Órgánica sobre la mesa, esperando a la llegada del otoño para iniciar el curso y empezar su implantación escalonada, según establece el calendario del Ministerio. Además, es una ley que dice defender la mejora de la calidad educativa, empresa a la que no podemos sino sumarnos. Y, sin embargo... no estamos content@s, más bien, todo lo contrario. Tal vez sea porque nuestra concepción de lo que es la calidad, de lo que es la educación y, por ende, de lo que es la calidad educativa, difiere profunda y radicalmente de la que abanderan nuestras autoridades. Hay un abismo entre la escuela que tenemos y la escuela que queremos tener, y la LOMCE, desde nuestra perspectiva, supone un ensanchamiento de la brecha que amenaza con desmembrar no sólo el cuerpo de la comunidad educativa, escindiendo todavía más a los miembros que tratan de integrarla, sino de pulverizar la igualdad de oportunidades que el marco constitucional garantiza mediante el derecho a la educación. La transformación del sistema educativo es necesaria, pero no para hacer más competitivos entre ellos a sus integrantes, y más dóciles ante los mecanismos del poder y sus representantes. Es necesaria para que realmente el paso por el sistema educativo sirva a quien lo recorra como herramienta para su crecimiento como ser humano. Y la transformación debe comenzar desde la base. Porque el cambio sólo será posible si el sujeto de esta transformación siente y entiende que es necesaria. De ahí que nuestro análisis del proceso comience planteando a quienes han participado en esta comunicación, sencillamente, si la escuela que conocen es la escuela que necesitamos, como personas y como sociedad.

Análisis del proceso educativo hacia la inclusividad en Euskadi. Acciones educativas para el cambio social

Rosa Arburua Goienetxe. (Profesora Educación Inclusiva.
Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco)

Resumen

Desde hace ya algunas décadas, la educación se encuentra en un proceso de cambio continuo. Si hace treinta años se cuestionaba la posibilidad de integración de personas con discapacidad en las aulas ordinarias, hoy día no sólo lo consideramos un derecho sino también una realidad ineludible.

En los años 90 del pasado siglo diferentes autores (Hegarty, Wang, Fierro, Stainback-Stainback...) consideraban que la educación era un bien para todas las personas sin excepción.

En Junio de 1994 se celebró en Salamanca un Congreso de Educación en el que pudieron crear las bases de una escuela integradora y de calidad donde tuvieran cabida todas las personas, con sus diferentes intereses, capacidades y necesidades.

Veinte años después, la tendencia inequívoca de éste proceso de cambio es la de ir más allá tanto en la filosofía educativa como en la praxis diaria. En este sentido, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco apuesta por la educación inclusiva donde los centros escolares se adapten a todas las necesidades educativas y donde también la Comunidad educativa pueda participar real y activamente.

Una de las formas que permite avanzar hacia la inclusión es la puesta en marcha de Comunidades de aprendizaje donde las acciones educativas emancipadoras y de calidad son los pilares para un cambio de la educación y a través de ella de la sociedad y del mundo.

palabras clave

Cambio, integración,
inclusión, igualdad de
género, comunidades
de aprendizaje,
democratización.

Historia de un proceso de cambio

"Vine aquí para decir esto: es posible cambiar. Lo que equivale a decir que, para mí, es posible ser profesor sin el sueño del cambio permanente de las personas, de las cosas y del mundo. Con todo para que transformes el mundo tienes que iniciar la transformación mutua: la de la gente, la del mundo; la del mundo y la de la gente." (Freire, P)

Se han cumplido veinte años desde que auspiciado por la UNESCO se celebró en Salamanca el Congreso sobre la llamada Educación Especial (Junio 1994).

Expertos en la materia, instituciones internacionales... debatieron y se pusieron de acuerdo para sentar bases sólidas de una nueva perspectiva de la educación más integradora, más emancipadora, más justa y equitativa. Fue ésta una declaración de principios de gran potencial y con visión de futuro donde el protagonismo recaía en el alumnado, en sus intereses, necesidades y capacidades, en sus diferencias y aptitudes, en sus derechos ante la igualdad de oportunidades.

Pero el proceso de cambio hasta llegar a la Declaración de Salamanca fue largo y muchas veces incomprendido. Ya en los años 50, N. Bank Mikkelsen nos hablaba de la normalización en cuanto a que el alumnado que presentara necesidades educativas diferenciadas debía de tener una educación y una vida cotidiana como la que podían tener la mayoría de la gente.

Este cambio hacia la normalización que abogaba Mikkelsen no fue tomado en cuenta hasta la década de los 70 en que el alumnado con necesidades educativas diferentes al resto se encontraban en situación de exclusión educativa o en su caso de segregación con respecto al sector educativo normalizado.

Fue en el año 1978 cuando se dictó el artículo 9.2 donde apelando a la igualdad de oportunidades en educación se consideraba que todo nuestro alumnado era igual ante un derecho básico como la educación y por tanto la integración era un pilar fundamental en el proceso de la educación igualitaria.

Unos años más tarde, se promulgó el Plan Necesidades Educativas Especiales donde se abogaba por una escuela única para todos y todas por tanto integradora en todos los aspectos. En este sentido se publicó el informe Warnock (1981) donde se decía que los currículum escolares se deberían adecuar a cada cual teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades. En cuanto a las personas cualificadas que entrarían en escena para que en la práctica todo lo pactado fuera real, se contemplaban las figuras de Pedagogía Terapéutica, logopedas, auxiliares... Se estaba tratando de una educación integradora y compensatoria.

Desde la integración hacia la inclusión. Análisis de un proceso de cambio

Fue en la década de los 90 cuando en el proceso educativo hacia un cambio también social se da a mi entender un gran paso. Ya no se trata de que la escuela sea integradora sino que ésta sea inclusiva. El paso no sólo es cualitativamente importante sino que supone una revolución educativa y social sin igual ya que si realmente lo ponemos en práctica supondrá un verdadero cambio desde las mismas bases escolares promoviendo de esta manera una educación realmente emancipadora que servirá como eco para un cambio social hacia un desarrollo más humano y equitativo.

En este sentido cabe destacar la gran labor de Ainscow, López Melero, Wilsson, Fierro... y tantas otras personas dedicadas al mundo de la educación hacia el desarrollo social más justo.

Desde esta filosofía para el desarrollo educativo de todas las personas, trataremos la educación desde la diversidad, la diferencia, la igualdad, la oportunidad de todos los miembros que componen la Comunidad Educativa. Se considera que el cambio de la escuela puede acarrear el cambio social. Se da importancia al trabajo y aprendizaje comunitario donde nadie es excluido, la educación es de calidad, las estrategias empleadas múltiples y la adaptabilidad constante.

En el espacio inclusivo escolar nos encontraremos con personas diversas, con currículos variados y cambiantes, con materiales múltiples, con utilización cotidiana de las llamadas nuevas tecnologías, con métodos que fomenten la interacción y el trabajo comunitario potenciando el desarrollo integral de todos y de todas teniendo en cuenta sus capacidades y las dificultades. Al respecto Gardner amplió el horizonte sobre lo que es ser inteligente, por tanto sobre las capacidades que cada cual tenemos. Según su teoría de inteligencias múltiples, no sólo podemos hablar de ser o no inteligente sino que deberíamos tratar sobre capacidades diferentes, inteligencias diferentes. Es una nueva perspectiva muy interesante que hará que el profesorado tenga un enfoque diferente sus planteamientos educativos prácticos. Así, la metodología, las diferentes estrategias, la organización del aula y del mismo centro, el sistema de comunicación comunitaria, la propia evaluación adquieren una nueva dimensión. Al fin y al cabo, para asegurar una adecuada respuesta a la diversidad, la educación se convierte en algo exclusivo en el sentido de que deberemos adecuar todo el sistema educativo a cada persona teniendo en cuenta sus capacidades-inteligencias, sus entorno familiar-social, sus vivencias. Es el centro en su totalidad y no sólo el aula el que deberá dar respuesta adecuada a cada uno de los miembros que componen la comunidad.

No es el alumno-a la-el que se adaptará al sistema escolar sino el centro y la comunidad educativa en toda su globalidad la que dará respuesta adecuada a todos y cada un@ de sus miembros.

En este sentido, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, ha publicado un Plan Estratégico 2012-16 sobre la Educación Inclusiva. La Comunidad Educativa es el centro de la educación, una comunidad que está inmersa en un cambio social alimentada también por los cambios educativos y que deberá tener en cuenta a todos sus miembros por igual sean las que sean sus condiciones personales.

Estos centros potenciarán los valores de inclusión social y comunitaria. Serán escuelas para todos y para todas identificando para ello aquellas dificultades existentes para solventarlas. A este respecto se venía detectando desde tiempo atrás las evidentes desigualdades de género y una mayor violencia sexista también en el ámbito educativo.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco considera que promover la igualdad de mujeres y hombres y provenir la violencia de género implica seguir avanzando, seguir un proceso en la transformación de la actual escuela mixta en una escuela coeducativa más justa donde las diferencias no supongan desigualdades de género, educativos y-o sociales. Para ello, se ha diseñado un Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo. En este aspecto también, no se parte de cero. Han transcurrido varias décadas desde que se escucharon las primeras voces sobre coeducación en nuestra Comunidad (Emakunde 2005).

Este plan persigue que el centro educativo trate el tema de la coeducación, la igualdad y la prevención de la violencia de género desde una perspectiva global integrando los aprendizajes de todas las competencias, con la ayuda de metodologías que posibiliten el diálogo, las interacciones, la solidaridad, la igualdad y el respeto entre el alumnado.

Pero desde el prisma de la educación inclusiva, es necesario que todo lo anteriormente citado impacte en las estructuras y en todas las personas que forman parte del sistema escolar : alumnado, profesorado, familias, administración educativa... en toda la comunidad educativa. Si lo logramos, habremos sido partícipes de un verdadero cambio social a través de una educación para el desarrollo positivo de la comunidad. En este sentido la escuela es un lugar privilegiado para iniciar grandes transformaciones, sin embargo ella sola no puede abordar esta tarea. Necesita la colaboración más formal de otras instituciones y agentes sociales, así como el apoyo directo de su comunidad educativa más cercana. Al fin y al cabo estamos nuevamente tratando sobre una educación inclusiva, una educación para el desarrollo integral de nuestra sociedad.

Las prácticas inclusivas escolares serán una consecuencia de los planteamientos políticos y culturales inclusivos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se encaminarán desde un proceso de cambio tanto en los aspectos metodológicos como curriculares y evaluadores. Para ello los educadores deberemos cambiar nuestra visión sobre la educación. Marchesi decía que el futuro no está definido, nuestras acciones serán las que lo definan. Leire Larretxea (Hik Hasi, 2012) añadiría que el profesorado debería cambiar las gafas que ha venido utilizando para poder ver y comprender al alumnado de forma diferente de como lo veníamos haciendo:

"Irakasleok betaurrekoak aldatu behar ditugu. Haurrak ikusi eta ulertu behar ditugu, haiengana hurbildu aurretik. Horrela, aukera ezberdinak emango dizkiegu baita baiabide hobeak ere."

Para poder alcanzar cotas de inclusividad satisfactorias, debemos comprometernos, actuar con flexibilidad y creer en que podemos ofrecer una educación inclusiva de calidad, para toda la comunidad, respetando la diferencia y valorando la diversidad.

1 Traducción: "El profesorado tenemos que cambiarnos las gafas. Tenemos que ver y entender a los niños y niñas, acercarnos a ellos. Así, les ofreceremos oportunidades diversas y mejores recursos".

Avanzando en la inclusión desde la escuela hacia la comunidad y viceversa. Comunidades de Aprendizaje

Eduardo Galeano nos regala una reflexión interesante cuando dice que pocas personas, en sitios muchos sitios, haciendo pequeñas cosas... pueden cambiar el mundo. Pero, ¿Cómo lo podemos hacer desde nuestras escuelas?

Hay diferentes proyectos pero en Euskadi han tomado especial relevancia las Comunidades de Aprendizaje y la metodología que ellas conllevan. El objetivo general de estos proyectos sería la transformación social y cultural de la comunidad a través de la escuela también transformada.

El proceso de las Comunidades de Aprendizaje comenzó con el interés de personas vinculadas a la Educación por conocer diferentes planteamientos que en otros lugares se hacían para intentar superar el fracaso escolar y las desigualdades sociales a través del trabajo desde la escuela. Así se pusieron en contacto con CREA, Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona donde se centraban en el análisis de las desigualdades sociales y educativas en la sociedad de la información y donde también diseñaban propuestas sociales y educativas para llevar a cabo la transformación social deseada.

Tras las primeras muestras de interés de este colectivo interesado en la transformación de nuestras escuelas, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y más concretamente la Dirección de Renovación Pedagógica de dicho Departamento se puso en contacto con CREA y le propuso poner en marcha en cuatro Centros de Educación Infantil y Primaria su propuesta de Euskadi su propuesta de Comunidades de Aprendizaje : C.E.P. Ramón Bajo (Gasteiz), C.E.P. Artatse (Bilbao); C.E.P. Ruperto Medina (Portugalete), C.E.P. Virgen del Carmen (Trintxerpe).

En el curso 2000-2001 se incorporaron a esta experiencia otros tres centros de Bizkaia (Lekeitio, San Antonio de Etxebarri y Lamiako de Leioa). Hoy en día son ya una veintena los centros escolares que se han convertido en Comunidades de Aprendizaje.

¿Pero dónde radica el interés pedagógico de estas Comunidades? La concepción que se hace de la escuela radica en la igualdad de toda la Comunidad a la hora de recibir una educación de calidad. Para ello se considera que la colaboración activa de progenitores, alumnado, profesorado, ayuntamiento y todos los grupos que componen la Comunidad Educativa es totalmente imprescindible. La escuela deberá para ello tener las puertas y la mentalidad abierta hacia la comunidad.

Paulo Freire fue quizás el precursor de esta idea llamada dialógica donde la comunidad educativa en toda su amplitud es tomada en cuenta. Toda la comunidad que rodea a los estudiantes es importante para su pleno desarrollo.

Los principios que rigen este tipo de pedagogía son la igualdad y diálogo dejando arrinconados a la exclusión y a la jerarquía tanto escolar como social. Recordamos nuevamente a Freire:

"Todas las personas poseemos capacidad de dialogar, todas podemos aportar argumentos en un diálogo, independientemente de nuestro nivel de estudios."

Para poder avanzar en la inclusión real desde el prisma de las Comunidades Educativas se requieren una serie de pasos a dar en las escuelas:

- Sensibilización: formación de 30 horas en torno a Comunidades de Aprendizaje.
- Comunidad: el proyecto debe estar respaldado por al menos el 90% del claustro.
- Acuerdo del equipo directivo.
- El consejo escolar debe respaldarlo así como la asociación de padres y madres.
- Sueños para la escuela. Entre todos los miembros de la comunidad se analizará cómo sería su escuela ideal y se caminará para conseguirlo.

- Pasos para una nueva organización escolar.
- Puesta en marcha del proyecto.
- Revisión de los sueños, integración de nuevos.
- Proyecto educativo.

Para poder acercarnos más a la realidad de las comunidades de aprendizaje sugiero que se vea el video realizado en la escuela pública de Lekeitio: <www.youtube.com/watch?v=2n-d8pZekcs>.

Por último creo interesante subrayar que el éxito de las Comunidades de aprendizaje se basa entre otros en:

- Diálogo igualitario, entendimiento, respeto, convivencia.
- Formación permanente de todos los miembros de la comunidad.
- Marco de convivencia dentro de una escuela inclusiva y democrática.
- Participación de la comunidad en todos los ámbitos.
- Importancia de las tutorías. Tratamiento de las emociones.
- Importancia de las nuevas tecnologías para tod@s
- Alumnado responsable también en los recreos.
- Grupos heterogéneos, diversos.
- Actividades extraescolares para todo el colectivo escolar.

"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo".
(Freire, P)

Referencias bibliográficas

- Bank Mikkelsen, N. (1959). *The Normalization Principle and its Human Management Implications*. Denmark.
- Comunidades de Aprendizaje en la CAPV. Una respuesta educativa en la sociedad de la información para todos y todas*. Eusko Jaurlaritza. Gazteiz.
- Eskola Inklusiboaren esparruan Aniztasunari erantzuteko*. Plan Estrategikoa 2012-2016. Eusko Jaurlaritza. Gazteiz.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Madrid. Siglo XXI.
- Gadner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México.
- Gadner, H. (1995). *Siete inteligencias. La teoría en la práctica*. Barcelona.
- Hik Hasi (2012). *Eskola Inklusiboa*. 2012/04/7. En: <<http://www.hikhasi.com/albiste.php?id=628>>.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012)*. Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Cambio, mejora e innovación.
- Marchesi, A. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid.
- Plan director para la coeducación y la prevención de género en el sistema educativo (2013)*. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz.

Los Trabajos Fin de Grado como elementos para una educación universitaria transformadora

Saioa Bacigalupe de la Torre (Ingeniería Sin Fronteras ISF-MGI)

Resumen

La universidad ha sido y es un lugar potencialmente generador de pensamiento y conocimiento. Como parte de una sociedad inmersa en una crisis sistémica y necesitada de alianzas y valores que tradicionalmente ha mostrado esta institución, es un buen nodo para fortalecer una sociedad con voluntad de cambio.

En el presente trabajo se analiza cómo a través de los Trabajos Fin de Grado (TFG) se pueden llevar a cabo intervenciones en el ámbito de las entidades socialmente transformadoras, así, la comunidad universitaria, entra a formar parte de las nuevas estrategias que surgen de la sociedad para dar respuesta a la situación actual. De esta manera, la universidad toma parte de manera activa en la transformación social a través de valores como la justicia social o la equidad.

En la propuesta para la articulación de los TFG transformadores se toma como referencia el trabajo realizado desde el curso 2006-2007 hasta ahora sobre los Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo coordinado por Ingeniería Sin Fronteras País Vasco - Euskal Herriko Mugarik Gabeko Ingeniaritza y la sistematización de los mismos.

palabras clave

Trabajos fin de grado,
educación transformadora,
cooperación universitaria
para el desarrollo, Educación
para el Desarrollo.

Introducción

Las universidades han sido históricamente nodos de pensamiento y conocimiento (Andión, Mauricio; 2002) y se han descrito como instituciones ligadas a la transmisión de valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación; de manera que las personas que pasen por estas instituciones pueden llevar un bagaje que les permita ser críticas y promuevan la construcción de una sociedad mejor. Para conseguir este objetivo, los focos de reflexión que potencialmente son los centros universitarios se deberían alejar del aprendizaje sistemático que lleva a una sociedad conformista y pasiva. En este artículo, se tratan los Trabajos Fin de Grado (en adelante TFG), como elementos para una educación universitaria que camine en la primera dirección, tomando como re-

ferente el caso de los Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo en la Universidad del País Vasco y la Cooperación Universitaria para el Desarrollo, como ejemplo de la voluntad transformadora de la institución.

La propuesta que se muestra en este trabajo va más allá de las intervenciones en países empobrecidos; en ella, se muestra la potencialidad del papel que juega la universidad en la situación actual, como agente responsable y transformacional en el camino hacia una sociedad más justa y sostenible en cuatro ámbitos: formación, investigación, liderazgo y compromiso social (Gaete Quezada, Ricardo; 2011). En el presente estudio, reparamos en una de las novedades que ha incluido el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES): los TFG.

En el análisis que se muestra a continuación, primero, se define el marco legal de partida en diferentes niveles, del supranacional al local. Posteriormente, se explican los antecedentes de una universidad socialmente transformadora a través de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo y más concretamente en el trabajo realizado desde el curso 2006-2007 por la ONGD Ingenierías Sin Fronteras Euskadi en los Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo, como referentes para la posterior propuesta de Trabajos Fin de Grado transformadores, que es el tema central de esta comunicación.

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la Universidad transformadora

Si se analiza el marco legal en la materia, se muestra cómo en los diferentes niveles, desde los supranacionales, hasta los más locales señalan el papel definitivo en la implicación de las universidades como instituciones precursoras de determinados valores y agentes de cambio fundamentales. El nuevo EEES perfila un marco común y en sus posteriores declaraciones ministeriales marca las prioridades dentro de este ámbito.

A continuación, se enuncian los puntos donde se subrayan aspectos que van en la misma línea de este artículo y han quedado plasmados en diferentes leyes y declaraciones del EEES:

- En el marco legal de la Ley Orgánica de Universidades y la Declaración de Bolonia (EEES, 2003), mencionan de manera breve en sus textos cómo "la institución universitaria, que siempre ha jugado un papel decisivo en el desarrollo cultural, económico y social de los estados europeos, debe desempeñar una función decisiva en este nuevo escenario."
- En relación a las declaraciones de los Ministerios de Educación de los estados pertenecientes al nuevo EEES (2009) mencionan como tercer eje "la recuperación económica sostenible y el desarrollo para implementar en los espacios universitarios" con el objetivo de superar la crisis actual, además, también se hace mención expresa en el primero de los objetivos marcados para la próxima década "de una cohesión social y desarrollo cultural".
- Si nos centramos en una institución más local y concreta como es el caso de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (en adelante UPV/EHU) a la que más adelante haremos referencia con un caso concreto, existe un marco normativo común que especifica las líneas fundamentales que deben cumplir estos trabajos (UPV/EHU, 2011). También se observa, que en el punto 2.2 "El TFG deberá estar orientado a la aplicación de las competencias generales asociadas a la titulación, a capacitar para la búsqueda, gestión, organización e interpretación de datos relevantes, normalmente de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica, tecnológica o ética, y que facilite el desarrollo de un pensamiento y juicio crítico, lógico y creativo."
- Otro de los marcos que hacen referencia al papel de la universidad como pieza clave para la construcción de una sociedad vinculada a unos valores es la de la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, en su preámbulo, alude por primera vez al papel de la Universidad como transmisor esencial de valores, y añade que el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la Universidad debe cuidar de manera especial. Así mismo, en su artículo 92 de la cooperación internacional y la solidaridad, establece que "Las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Y, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario".

En este último punto lo que enuncia esta ley es algo que se está llevando a la práctica en muchas universidades del Estado Español y se ha trabajado en el marco de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo

(Beneitone, 2003; Unceta, 2007). Se ha llevado a cabo a fundamentalmente a través de programas de intercambio docente o de estancias para realizar estudios en universidades de países del Sur como iniciativa de personas o departamentos concretos (ISF-MGI, 2014). En muchos casos, se han convertido en políticas institucionales de las propias universidades, incorporando así, el concepto de cooperación para el desarrollo en diferentes ámbitos (planes de estudio, planes estratégicos y de actuación) y creando estructuras dentro de la propia institución (oficinas y servicios específicos) dotadas de recursos económicos y humanos necesarios para llevar a cabo acciones en este ámbito (Amiano y Gutiérrez, 2013).

Propuesta de los TFG como elementos socialmente transformadores

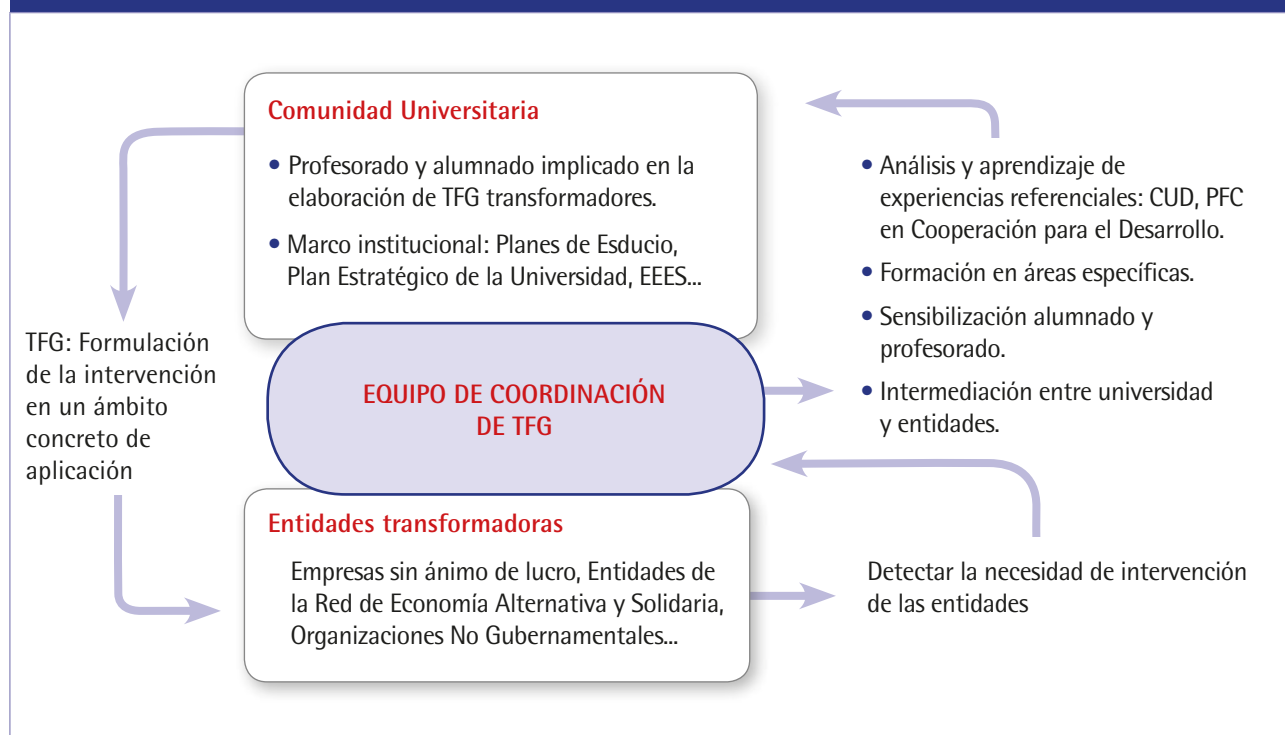
Los TFG pueden ser una herramienta que ayude a través de intervenciones concretas a entidades de la sociedad que sean propulsoras de una sociedad más justa, como pueden ser las ONGDs, empresas de inserción, asociaciones locales, empresas de la economía social y solidaria¹... o iniciativas puntuales que trabajen desde perspectivas transformadoras, como son la feminista o la soberanía alimentaria, entre otras.

En este trabajo, la propuesta concreta para articular los TGF socialmente transformadores subyace de una experiencia concreta llevada a cabo en la UPV/EHU, donde en las carreras técnicas se han realizado desde el curso 2006-2007 Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo como alternativa a los PFC tradicionales. Estos se utilizan como herramienta de Educación para el Desarrollo y Cooperación Universitaria para el Desarrollo, a través del trabajo de coordinación de la ONGD Ingeniería Sin Fronteras País Vasco - Euskal Herriko Mugarik Gabeko Ingeniaritza (en adelante ISF-MGI) y con el apoyo de la Oficina de Cooperación al Desarrollo de la UPV/EHU desde que incluyera la posibilidad de realizar PFC dentro del Programa de Prácticas y Proyectos Fin de Carrera en Cooperación al Desarrollo en el curso 2006/2007.

En 2013, se realizó una sistematización de los proyectos realizados y se obtuvieron una serie de conclusiones y líneas de acción para mejorar los TFG en Cooperación para el Desarrollo (ISF-MGI, 2014). De esta sistematización y propuestas de mejora, nace la idea de los TFG socialmente transformadores, cuya articulación y puesta en marcha se describe a continuación. Este tipo de TFG presenta una enorme complejidad por la cantidad de agentes que forman parte en el mismo en su elaboración. Por esta razón, es indispensable que haya un equipo de coordinación de los TFG que tenga el apoyo de la Universidad de manera que esta dote de medios económicos y humanos suficientes para su consecución. Por otra parte, la motivación personal que implica a todos ellos, y especialmente al alumnado que los realiza, es un punto a favor para la apropiación colectiva del conocimiento, puesto que las partes implicadas tienen intereses comunes.

1 Ver Red de Economía Alternativa y Solidaria <www.reas.org>.

Gráfico 1. Flujograma de los agentes y funcionamiento de los TFG transformadores



Fuente: elaboración propia.

Entre otras posibles, las labores del equipo de coordinación serían:

1. Analizar y mejorar las experiencias similares llevadas a cabo en otras universidades, como son las relacionadas con la Cooperación Universitaria al Desarrollo, o los Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo llevada a cabo por ISF-MGI².
2. Detectar las necesidades de formación que vayan encaminadas hacia la reflexión crítica, valores (justicia social y medioambiental, la igualdad entre mujeres y hombres...) y la capacidad creativa. Estas sesiones formativas pueden ser de carácter general (unidas a la sensibilización del profesorado y alumnado) y específicas en función de las necesidades detectadas en los procesos de evaluación de los TFGs.
3. Sensibilización de la comunidad universitaria. Inclusión de esta línea de acción en el Plan Estratégico de la Universidad. A través de procesos formativos en la materia para el profesorado, alumnado y otro personal de la institución. Campañas para la motivación de los TFG transformadores focalizado en los agentes implicados de la universidad.

2 Ingeniería Sin Fronteras País Vasco - Euskal Herriko Mugarik Gabeko Ingeniaritza es una Asociación Universitaria y Organización No Gubernamental de Desarrollo (ONGD) nacida en 1994. Formada principalmente por alumnado y profesorado de diferentes disciplinas, actualmente tiene sedes activas en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Bilbao y la Escuela Universitaria Politécnica de Donostia San Sebastián (ambas pertenecientes a la Universidad UPV/EHU) y cuenta con grupos de trabajo en otras facultades de la UPV/EHU y Universidades de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE). Además de tener sus sedes en ella, ISFMGI desarrolla la mayor parte de su actividad en la universidad, partiendo de la convicción de que ésta ha de ser un agente social activo, un espacio de trabajo y educación en el que se debe fomentar el debate, el espíritu transformador y la participación de la totalidad sus agentes en pos de una sociedad civil inclusiva. ISFMGI trabaja en conjunto con organizaciones y movimientos sociales, intentando redirigir de esta manera la universidad en su papel orientador, abriendo espacios de reflexión sobre los comportamientos de la ciudadanía requeridos para la sostenibilidad, y la consecución de una vida digna de carácter universal. El papel que juega SFMGI como ONGD perteneciente a la Coordinadora de ONGD de Euskadi facilita la posibilidad de crear un vínculo entre las 84 organizaciones pertenecientes a la Coordinadora y el colectivo universitario de la CAE. Más información en <<https://euskadi.isf.es/>>.

4. Intermediar entre la universidad y las entidades transformadoras. En la universidad se debe crear una red de personas pertenecientes tanto al profesorado como al alumnado que forme parte o tenga interés sobre movimientos y entidades transformadoras; de esta manera, también se identifican las contrapartes en las que se pueden realizar las intervenciones a través de contactos personales y no a puerta fría. De igual manera, se deben identificar las entidades potencialmente receptoras del TFG.

Estos trabajos, a su vez, estarán incluidos en un ciclo de proyecto (Terre des Hommes, 2001) que seguirá las fases propias del mismo:

1. Identificación de las posibles intervenciones. Análisis de la realidad con objeto de detectar la intervención factible, a través de herramientas como el análisis DAFO (Jonhson et al., 2006) o Marco Lógico (Ortegón, 2005). Es importante la toma de decisiones con respecto a los objetivos por fijar y las estrategias a seguir.
2. Programación operativa. En esta fase se deben perfilar las actividades, medios y las personas responsables de las mismas; también se elabora un cronograma para establecer los tiempos estimados de cada paso a realizar. Además, se debe tener en cuenta la motivación y tiempos de las personas implicadas en el trabajo, de manera que las anteriores experiencias similares sirvan de referencia para hacer un proyecto dimensionado apropiadamente, motivador y que potencie las capacidades de las personas implicadas.
3. Implementación de la intervención: después de formuladas las estrategias y hacer la programación se procede a la elaboración del proyecto que puede terminar en la ejecución del mismo, es una etapa de acción. En esta fase, además del trabajo personal es muy importante la labor realizada en equipo y la comunicación entre los agentes implicados.
4. Evaluación del proceso: Además de la evaluación académica del TFG, se debe realizar otra interna que recoja la experiencia y sirva para documentar factores internos y externos que han influido en el desarrollo del trabajo, además de los puntos fuertes y las debilidades para potenciar los primeros y aprender de los segundos.

Otras dos fases importantes serían: por un lado, la socialización del mismo, cerrando el ciclo del proyecto y dando a conocer los resultados y el proceso, por lo que la comunicación es importante en esta última etapa, haciendo partícipes a todos los agentes implicados; y por otro, hacer hincapié en las personas, valorar su motivación y los tiempos del proceso en todas las etapas del trabajo.

Conclusiones

La propuesta llevada a la práctica tiene coherencia dentro del nuevo marco legal impulsado por la Unión Europea, estatal y local (en el caso concreto de la UPV/EHU). Además, tiene potencialidad para generar cohesión social tanto a nivel local (con posibles intervenciones en la propia comunidad de origen) como a nivel internacional (como se ha hecho en los TFG en Cooperación para el Desarrollo) en los países empobrecidos. En todo caso daría lugar a transformaciones sociales de los que la comunidad universitaria formaría parte.

El trabajo realizado por ISF-MGI sirve como referencia para los TFG socialmente transformadores, ya que se ha realizado una sistematización del trabajo realizado durante siete cursos académicos y el trabajo de evaluación, propuestas de mejora y líneas de acción concretas que se plasman en el informe, permite tener una referencia para este tipo de TFGs. A pesar de que hasta ahora han sido minoritarias las experiencias en PFC y TFG en Cooperación para el Desarrollo, estas sirven para mostrar la potencialidad de la Universidad como agente para construir una sociedad más justa. Además, es útil para que esta institución refuerce los valores que promulga desde una apuesta práctica y que implica multiplicidad de agentes, tanto internos como externos.

Si miramos hacia el futuro, es imprescindible contar con las referencias anteriores como el informe de los TFG en Cooperación para el Desarrollo; gracias al trabajo realizado por ISF-MGI en el campo de las ingenierías, que aporta reflexiones y sistematización en el ámbito práctico sirve como punto de referencia para otros campos en

los que realizar TFGs de este tipo. La complejidad que implican este tipo de trabajo por la cantidad de agentes que lo integran hacen que una colectividad pueda apropiarse del conocimiento generado y todas las partes, están motivadas en el proceso ya que comparten objetivos.

El trabajo de sistematización de los PFC en Cooperación para el Desarrollo, además de servir como referencia también marca una serie de debilidades y potencialidades. Entre todas, destaca la complejidad de este tipo de proyectos por la cantidad de agentes que los conforman, y que también los hacen interesantes porque hay un aprendizaje colectivo. Y en tercer lugar, señalar la carencia de una red interconectada de personas y entidades que aseguren la buena comunicación y la facilidad para integrar nuevos trabajos socialmente transformadores en ese y otros campos. En cuanto a las potencialidades, la apuesta de la universidad por este tipo de trabajos es clave en su expansión, además, la propia universidad, como agente activo puede ser la encargada de hacer de nodo entre las diferentes agentes y personas interesadas en este tipo de trabajos transformadores. El avance en este tipo de trabajos integra muchos sujetos y la Universidad puede apropiarse de la posición central de nodo entre los agentes implicados; esto sólo será posible si se da una priorización y compromiso por parte de la Universidad para dotar de recursos humanos y económicos para la coordinación de este tipo de trabajos y así poder seguir avanzando en la realización de los mismos.

Referencias bibliográficas

- Andión Gamboa, M. (2013). *Universidad nodo: modelo inteligente para la sociedad red* Reencuentro. Obtenido el 25 de octubre de 2013 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34003502>>.
- Amiano, I. y Gutiérrez, J. (2013). "Las universidades como agentes de cooperación al desarrollo descentralizada: el caso del País Vasco". Ponencia presentada en el VI Congreso CUD. Valencia.
- Beneitone, P et al. (2003). *University Development Co-operation. Models of Good Practice*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Comisión Europea (2009). "Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education". Disponible en <http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf>.
- Comisión Europea (2003). "La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior". Disponible en <http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf>.
- Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de Educación* (355) 109-133.
- ISF-MGI (2014). *Informe sobre los Proyectos Fin de Carrera en Cooperación para el Desarrollo en la UPV/EHU en el periodo 2006-2012*. Bilbao: ISF-MGI.
- Johnson, G., Scholes, K., Whittington, R., López, Y. M., & Mazagatos, V. B. (2006). "Dirección estratégica" (Vol. 5). Madrid, Prentice Hall.
- Ortegón, E., & Prieto, A. (2005). "Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas" (Vol. 42). United Nations Publications.
- Schvarstein, L. (2002). "La inteligencia social de las organizaciones". Obtenido el día 25 de diciembre de 2013 de <<http://www.fagro.edu.uy/~socrural/wp-content/uploads/INTELIGENCIASOCIAL-schvarstein.pdf>>.
- Terres des Hommes (2001). *Manual de ciclo del proyecto*. Lausanne, Fundación Terres des hommes.
- Unceta, Koldo (2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Agencia Española de Cooperación Internacional, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- UPV/EHU (2011). *Normativa TFG en la UPV/EHU*. Obtenido el 12 de septiembre de 2013 <http://www.ikasleak.ehu.es/p202-content/es/contenidos/noticia/not_tfg/es_not_tfg/adjuntos/Normativa%20TFG%20castellano.pdf>.

Las relaciones en la cooperación política como procesos de aprendizaje en la acción social para la construcción de ciudadanía

Sergio Belda Miquel y Alejandra Boni Aristizábal (Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética. Universitat Politècnica de València) /
Maria Fernanda Sañudo Pazos (Instituto PENSAR. Universidad Javeriana de Bogotá)

Resumen

El artículo parte, por un lado, de la crítica a los discursos y prácticas gerencialistas y despolitizados mayoritarios en el campo de la cooperación al desarrollo. Por otro, de la constancia de que existen experiencias de cooperación más transformadoras que conectan a personas y organizaciones en el Sur y el Norte desde una perspectiva más política del trabajo conjunto. Se tratará de experiencias sustentadas en posiciones políticas comunes, en la construcción de confianza, el trabajo horizontal y la acción política.

Estas experiencias pueden ser entendidas y analizadas como procesos de aprendizaje en la acción social. Se trataría de procesos educativos complejos y multidimensionales, con implicaciones éticas, políticas, sociales y culturales, que se dan a nivel individual y colectivo, relevantes para la construcción de ciudadanía activa y una sociedad civil global.

Desde esta perspectiva, se analiza el caso de cinco redes que vinculan organizaciones españolas y colombianas, las cuales realizan conjuntamente acciones de movilización e incidencia en torno al tema de los Derechos Humanos en Colombia. El análisis nos permitirá profundizar en las complejidades y tensiones, y también en la relevancia para la construcción de ciudadanía, de los procesos informales de educación a través de la movilización social, hasta ahora poco explorados.

palabras clave

Educación para el Desarrollo, relaciones, cooperación internacional, aprendizaje informal, política.

Introducción: Planteamiento y conceptos clave

La Ayuda Oficial al Desarrollo es y ha sido inevitablemente política desde el comienzo del sistema de cooperación (Carothers y De Gramont 2013). Los donantes han utilizado la ayuda con fines políticos y sus acciones han tenido efectos políticos. Sin embargo, en el sistema de cooperación se ha venido instalando un discurso centrado en que las cuestiones que tienen que ver con el desarrollo y la cooperación son cuestiones puramente técnicas y de gestión (Ferguson, 1990). Se trataría así de despolitizar el debate y las problemáticas. Esta perspectiva "gerencialista" ha hecho que nociones inspiradas en la lógica de mercado, como la eficacia, resultados, impacto, productos del desarrollo, etc. se hayan convertido en ideas centrales (Quarles van Ufford y Giri, 2003; Parker, 2002; Dart, 2004).

Las ONGD y otros actores sociales habrían asumido estas ideas, convirtiéndose en prestadores de servicios y gestores de proyectos, perdiendo el perfil político que algunas tenían en el pasado (Choudry and Shragge, 2011; Dar

and Cooke, 2008). Esta circunstancia sería aplicable al caso español (Revilla, 2002). Sin embargo, en el trabajo partimos también de la constatación de que existe un buen número de experiencias que estarían, aún dentro del sistema de cooperación, operando de un modo muy distinto.

Ciertas ONGD y otras organizaciones estarían apoyando procesos de transformación social en el Sur, particularmente de organizaciones y movimientos sociales que estarían articulando alternativas políticas, epistemológicas y sociales a los actuales modelos de desarrollo dominantes (Fernández et al., 2013). Las relaciones partirían de una perspectiva consciente y fuertemente política de la cooperación, sobre principios, marcos de referencia e ideas compartidas sobre el cambio social y los procesos para promoverlo (Pearce, 2010; Fernández et al., 2013). Desde estas ideas, se articularían conjuntamente objetivos, estrategias y acciones de naturaleza política (Mowles, 2008; Eyben, 2006). Relaciones en la cooperación con algunas de estas características se han estudiado también bajo el nombre de "solidaridades políticas" (Bringer et al., 2008), "solidaridad internacional" (Pearce, 2010), "partenariados radicales" (McGee, 2010) o "cooperación transformadora" (Fernández et al., 2012).

Este tipo de experiencias pueden tener un gran valor en tanto estarían construyendo lo que denominaremos "ciudadanía global radical", una sociedad civil transnacional que articula discursos y acciones políticas transformadores (Heater, 2002). Esta idea trataría de superar las concepciones liberales centradas en la ciudadanía como estatus legal. Lo sustancial serían en cambio las prácticas "a través de las cuales los individuos y grupos reclaman nuevos derechos o expanden o mantiene los derechos existentes" (Isin y Wood, 1994:4). Paralelamente, sería también el conjunto de atributos de personas y organizaciones que permiten esta práctica de ciudadanía con fines de transformación social (Merrifield, 2002). Esta concepción no renuncia al rol que debe jugar el Estado como garante de derechos, si bien sitúa en el centro la reclamación de una ciudadanía "desde abajo", construida en las luchas organizadas (Hickey y Mohan, 2005).

La construcción de sociedad civil se produce a través del aprendizaje que emerge en las personas y organizaciones que trabajan juntas, al construirse en las relaciones nuevos discursos, valores, actitudes, conocimiento y habilidades para avanzar en procesos de cambio social. Se trataría de procesos de aprendizaje en la acción social (Foley, 1999), informales, emergentes, contextuales y complejos (Holst, 2002; Ortega, 2007), y que pueden también ser entendidos como procesos de Educación para el Desarrollo. Estos aprendizajes se producen en procesos dinámicos y permanentes, embebidos en relaciones de poder, en el que están presentes favores sociales, políticos, económicos, sociales y culturales (Margaret, 2010). Los aprendizajes pueden contribuir al mantenimiento del *status quo* y la hegemonía de los grupos dominantes, o bien tener un efecto empoderador y emancipatorio (Steinklammer, 2012). El contenido de estos aprendizajes puede ser técnico, político, social, cultural, etc. (Foley, 2004).

En el trabajo abordamos cinco casos de experiencias que podemos considerar de solidaridad política, que han vinculado organizaciones españolas con organizaciones colombianas, que han trabajado conjuntamente en acciones políticas -tales como la incidencia, la sensibilización o la movilización- para la defensa y construcción de los Derechos Humanos (DDHH) en Colombia. Identificamos elementos clave que han modelado los procesos de aprendizaje que han experimentado las personas y colectivos implicados. Identificamos también los aprendizajes concretos que han emergido en los procesos, y las tensiones y contradicciones que se han dado.

Marco analítico

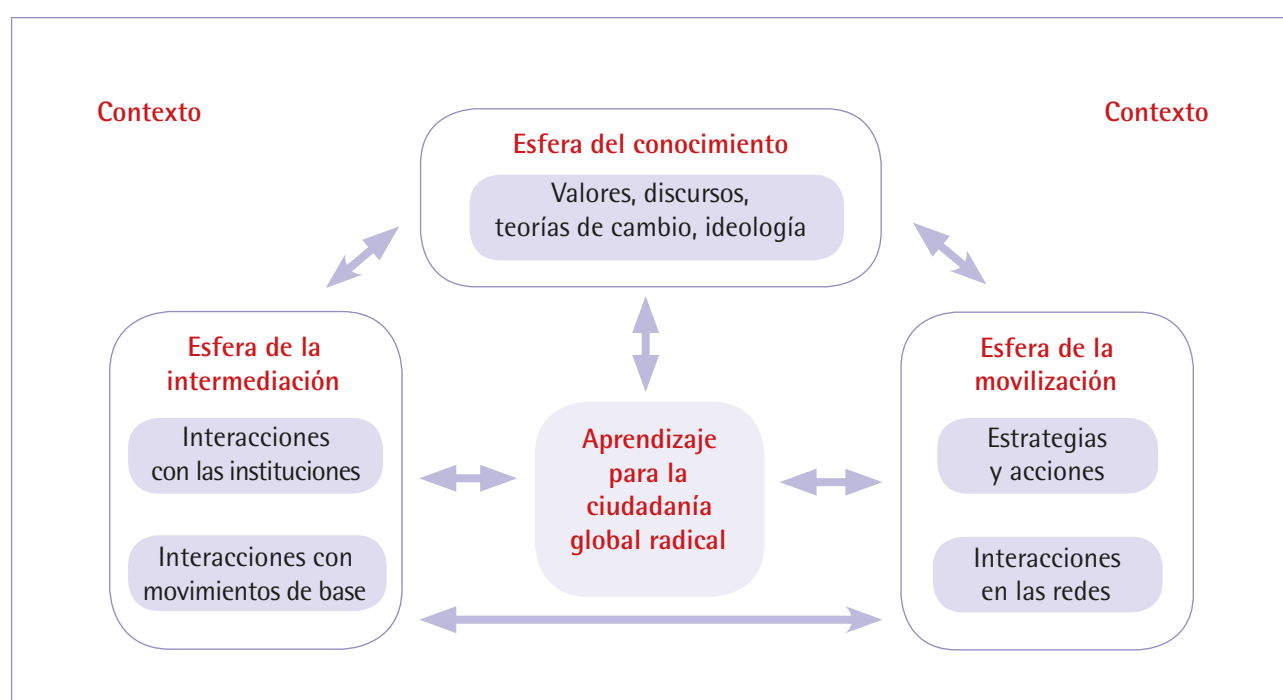
Basándonos en el trabajo de Gaventa y Tandon (2010) y de Foley (1999), proponemos un marco que nos permita recoger y conectar los elementos señalados para abordar los casos de estudio.

Gaventa y Tandon (2010), identifican tres factores clave para aproximarnos al análisis de procesos de acción colectiva para la construcción de ciudadanía: 1) la "esfera de la movilización"- que incluiría cuestiones como las estrategias y tácticas desplegadas, los recursos empleados y las interacciones entre actores en las distintas esca-

las, de lo local a lo global. 2) La "esfera de la intermediación", referida a la mediación que se da entre los actores de las redes, los movimientos de base y las autoridades en los distintos niveles. 3) La "esfera del conocimiento", referida a los espacios y formas de producción de discursos, al enmarcado de temas, análisis y propuestas, y a la ideología (Gaventa y Tandon, 2010).

Foley (1999) propone un marco con ciertas similitudes. Desde su propuesta, en los procesos de aprendizaje en la acción social es necesario considerar cuestiones de "macro-política" -análisis de economía política que permitan conectar los cambios en este plano con las formas de movilización, acción y cambio de conciencia- junto con la "micro-política", o interacciones entre los actores. Estos análisis deben ser conectados con los de la ideología y prácticas discursivas.

En base a estos aportes, proponemos un marco con tres categorías básicas, inspiradas en las tres esferas que proponen Gaventa y Tandon (2010), conectadas entre sí y con la categoría central de "aprendizajes para la ciudadanía global radical".



Fuente: Elaboración propia, basada en Foley (1999) y Gaventa y Tandon (2010).

Casos de estudio

El trabajo aborda cinco casos de experiencias que han vinculado a organizaciones españolas y colombianas para la defensa y construcción de DDHH en Colombia. Las experiencias tienen al menos cuatro años de antigüedad, y han recibido fondos de donantes públicos del sistema de cooperación.

- Programa Asturiano de Protección de Víctima de Violaciones de los Derechos Humanos en Colombia (PA). Es un programa formalmente institucional del Gobierno de Asturias, pero propuesto, coordinado e implementado por la ONGD Soldepaz-Pachakutik, con el apoyo de un Comité de nueve organizaciones asturianas (ONGD, sindicatos, organizaciones de DDHH, entre otros). Se relaciona con un Comité de selección en Colombia, compuesto inicialmente por la Central Unitaria de Trabajadores de Colombia (CUT), al que se sumaron cuatro organizaciones de DDHH. Acoge en Asturias a defensores de DDHH en riesgo por un periodo de seis meses, seleccionados por el Comité de Selección. Los acogidos realizan acciones de sensibilización e incidencia política sobre violaciones de los DDHH en Colombia, generan nuevos contactos, y ofrecen y re-

ciben formación. Un Comité de Verificación del PA, compuesto por miembros de organizaciones sociales y trabajadores públicos españoles, realiza anualmente una visita a Colombia, a partir de la cual se elabora un informe sobre la situación de los DDHH que sirve de base para la incidencia política. El PA surge en 2001.

- Programa Vasco de Protección a Defensores y Defensoras de DDHH (PV). Similar al anterior, asumido por el Gobierno Vasco, coordinado por la Kolektiba Colombia (que aglutina a cinco ONG y ONGD de Euskadi). A diferencia del PA, el Comité de Selección del PV está compuesto por miembros de instituciones vascas (departamentos del Gobierno Vasco, universidades y organizaciones de paz y DDHH). La relación con organizaciones colombianas es a través de las contrapartes de organizaciones de la Kolektiba. El tipo de acciones que se realizan, incluyendo la Visita de Verificación, es similar al del PA. Surge en 2011.
- Mesa por los Derechos Humanos de las Mujeres y la Paz en Colombia (Mesa). Red de coordinada por la ONGD Atelier, ha integrado a lo largo del tiempo entre 8 y 15 organizaciones españolas (sindicatos, ONGD, institutos universitarios, organizaciones feministas) y 5-9 colombianas (ONG y organizaciones de base de mujeres). Realizan acciones de sensibilización e incidencia sobre el tema de los DDHH de las mujeres en Colombia. Destaca el lobby realizado hacia parlamentos regionales y el estatal para tomar posiciones sobre el tema; la producción y difusión de documentales; la realización de encuentros internacionales; y el posicionamiento del tema en medios masivos de comunicación. Se constituye en 2007.
- Apoyo a la Minga de Resistencia Social y Comunitaria. Proceso en el que la Coordinación por los Derechos de los Pueblos Indígenas (CODPI, que aglutina a 5 ONGD y organizaciones sociales) y el Observatorio por la Autonomía y los Derechos de los Pueblos Indígenas (ADPI) han apoyado el intenso proceso de movilización social de la Minga¹. CODPI y ADPI han apoyado este proceso desde 2010, realizando acciones de visibilización, principalmente a través de medios de comunicación social, sensibilización, exigencias al Estado español ante las agresiones de empresas españolas a los derechos de los pueblos indígenas, facilitación la construcción de alianzas en España a líderes indígenas y su presencia en foros internacionales de DDHH.
- Apoyo de la ONGD Iniciativas para la Cooperación Internacional al Desarrollo (ICID) a la ONG local Taller Abierto (TA). ICID ha realizado con TA proyectos para el fortalecimiento de procesos de organización de mujeres del Cauca desplazadas por la guerra. Además, las dos organizaciones ha realizado acciones de incidencia de cara a la AECID y el Ministerio de Exteriores español, para exigir reacciones ante amenazas a las mujeres organizadas. La relación comienza en 2005.

Métodos

Se realizaron un total de 46 entrevistas semi-estructuradas a personas vinculadas a los casos de estudio, entre enero y julio de 2013. Se buscó equilibrio entre el número de entrevistas a personas vinculadas a cada caso, a personas de organizaciones españolas y colombianas, y a personas con distintos niveles de responsabilidad en las experiencias. La información primaria obtenida se completó con información secundaria².

Desde una perspectiva interpretativista, se trató de capturar los significados e interpretaciones de las personas (Corbetta, 2003). Se realizó un análisis cualitativo de contenidos, partiendo de las categorías predefinidas en el marco analítico, que fueron refinadas y completadas.

1 La Minga arrancó en 2004, como proceso de convergencia de las principales organizaciones indígenas de Colombia para la defensa de sus derechos, a través de marchas y distintas formas de presión política al Estado colombiano.

2 Esencialmente documentos producidos por las propias organizaciones: páginas web; informes, libretos, trípticos o material audiovisual elaborado para difundir las experiencias; documentos de formulación de proyectos; evaluaciones externas e internas de los proyectos; declaraciones públicas, manifiestos, denuncias, cartas dirigidas a instituciones, etc.

Análisis y discusión

1. ¿Cómo características de los procesos solidaridad política están configurando los aprendizajes?

En este apartado identificamos características de los procesos de construcción de solidaridad política que han tenido relevancia para configurar los aprendizajes.

• Objetivos y estrategias.

En todos los casos existe un cierto objetivo central que sirve como "punto de entrada" o de referencia del proceso. En torno a este objetivo, se desarrolla toda la serie de acciones políticas (incidencia, sensibilización, denuncia, construcción de redes, etc.). Esto genera procesos amplios y complejos con fuerte contenido político, lo cual parece convertirse en un importante motor de aprendizaje.

Existe también en todos los casos un cierto objetivo común implícito, el de construir movimientos de solidaridad amplios en España con Colombia. Las experiencias tratan de aglutinar a un número amplio de organizaciones de distinto perfil, lo cual puede eventualmente generar tensiones, pero también promueve el aprendizaje compartido.

Junto a objetivos en el largo plazo, las experiencias tratan de responder a situaciones puntuales (por ejemplo, repuesta a un asesinato concreto o una acción de una transnacional), lo cual puede generar dificultades, pero también facilita aprendizajes.

• Relaciones entre organizaciones.

En los casos se hace gran énfasis en que se trata de establecer relaciones de igualdad entre organizaciones. Para ello se tratan de generar formas de comunicación, información y toma de decisiones que faciliten las relaciones horizontales: reuniones periódicas abiertas a todas organizaciones de las redes; permanente comunicación on-line; toma de decisiones por consenso, etc.

En todos los casos existe una persona u organización española que ejerce con un rol de "coordinación", que centraliza buena parte del trabajo burocrático, "liberando" a otras organizaciones para que se puedan centrar en la acción política. Dependiendo del caso, el nivel de compromiso del resto de organizaciones es muy variable, si bien generalmente sólo un número limitado de organizaciones tiene una participación más continua

Buena parte de los entrevistados destacan la importancia de los encuentros informales, la conversación casual, la convivencia y el contacto cotidiano entre miembros de organizaciones como elementos centrales en la construcción de relaciones. Se destaca también la importancia central de las relaciones de amistad y confianza personales para construcción y mantenimiento de relaciones.

• Conocimiento, discurso e ideología.

La afinidad política es identificada en todos los casos como un elemento fundamental. Genera complicidad y confianza, facilita el debate político abierto, etc. Supone construir visiones comunes sobre cuestiones como las causas del conflicto en Colombia; visiones sobre las alternativas, situando a los movimientos populares como actores centrales; visiones sobre la responsabilidad directa del Estado colombiano, de otros estados (como el español) y de empresas transnacionales; el rol de la cooperación internacional, que debe apoyar los movimientos populares.

- **Intermediación con la institucionalidad.**

En las experiencias se producen encuentros con representantes políticos, de partidos, funcionarios públicos, etc. en los distintos niveles de gobierno. Se trata cuando es posible de que las organizaciones colombianas interactúen directamente con las instituciones españolas. Se trata también de buscar a personas concretas dentro de las instituciones más receptivas a las demandas, con las que poder generar confianza y complicidad.

La actitud general de las instituciones parece muy variada, desde la receptividad a la desconfianza o desinterés. Con frecuencia, muestran interés en la parte puramente "humanitaria" de las experiencias, y menos interés o recelo hacia reivindicaciones más abiertamente políticas. Así, las organizaciones se ven con frecuencia obligadas a navegar entre los discursos y exigencias burocratizadas y despolitizadas, pero tratando de promover cierto discurso y acción más crítica y política, una situación compleja pero que puede promover aprendizajes.

- **Intermediación con organizaciones de base.**

En todos los casos existe presencia importante de organizaciones de base colombianas, directamente presentes en las redes, o a través de ONG colombianas con fuertes vínculos con ellas. La presencia de organizaciones de base españolas es mucho más limitada. Además, en los casos en los que participan, se suele tratar de organizaciones más estructuradas y profesionalizadas (tales como sindicatos), con menos contactos con movimientos más informales (15-M, iniciativas barriales, etc.). En cualquier caso, se puede decir que las organizaciones de base no tienen el protagonismo principal en varias de las experiencias, cuyo liderazgo asumen las ONGD y ONG.

2. ¿Qué aprendizajes emergen y quién aprende?

En el análisis hemos identificado la emergencia de diversos tipos de aprendizajes en las personas y organizaciones participantes en los casos:

Aprendizajes para el análisis político: Miembros de organizaciones españolas afirman haber experimentado aprendizajes para el análisis del contexto político colombiano, así como de la realidad de las organizaciones colombianas. Miembros de las organizaciones colombianas afirman haber conocido principalmente el movimiento de solidaridad en España y el funcionamiento del sistema de cooperación -esencialmente, cómo manejarse en él y obtener fondos-.

Aprendizaje de nuevos modelos de desarrollo: Parecen haberse dado en las organizaciones colombianas interesantes análisis acerca de las virtudes y contradicciones del modelo de Estado social de derecho español: por ejemplo, las paradojas de un modelo que permite la libre expresión pero encuentra otras formas de represión, o que garantiza ciertos derechos, pero se basa en el consumismo y la mercantilización. Miembros de organizaciones españolas parecen haberse familiarizado con el sentido de modelos alternativos de desarrollo tales como el Buen Vivir.

Aprendizaje en enfoques de trabajo: En los casos, las organizaciones emplean conceptos y enfoques habituales del sector de la cooperación (enfoques de género, basados en derechos, etc.), pero que son adaptados, resignificados y concretados en los contextos particulares, en base a las cosmovisiones y posiciones políticas de las organizaciones locales.

Aprendizajes instrumentales: Organizaciones españolas destacan el desarrollo de habilidades para la incidencia política -como conseguir impacto en medios, etc.- y para la gestión de proyectos, combinando exigencias burocráticas con las demandas locales. Las organizaciones colombianas destacan los aprendizajes para la incidencia política, así como para solicitar y gestionar proyectos de cooperación.

Aprendizaje ético: Los entrevistados enfatizan el aprendizaje para trabajar en base a valores tales como el respeto a la autonomía, la flexibilidad, la tolerancia, el diálogo y consenso, etc.

Aprendizajes en representaciones y visiones "del otro": Las organizaciones españolas habrían avanzado en su visión de las colombianas no como "víctimas", sino como actores políticos clave en la transformación de Colombia -aunque para algunos entrevistados siguen existiendo visiones victimizadoras o de cierta "romantización". Los colombianos habrían profundizado en cierta visión de las organizaciones españolas como aliados políticos, y no como simples donantes.

Aprendizajes en la esfera privada-personal: Varias personas mencionan que han confrontado actitudes propias como el consumismo o el sexismo; han aprendido a hacer un mejor manejo de emociones; han profundizado en su compromiso activista, etc.

3. Retos, tensiones y contradicciones en los procesos de aprendizaje

Sin embargo, los procesos abordados no están exentos de dificultades, tensiones y contradicciones:

En primer lugar, podemos mencionar el problema de concentración de aprendizajes. En las experiencias emergen un número elevado e interconectado de aprendizajes, pero parecen concentrarse en un número limitado de personas ya muy capacitadas. El reto supone promover, sin renunciar a la eficiencia, tanto una mayor participación dentro de cada organización como la participación entre organizaciones -sobre todo la participación de movimientos sociales de base.

Una segunda cuestión, tiene que ver con la tensión entre aprendizajes a nivel individual y a nivel colectivo/institucional. Buena parte de los aprendizajes se producen a un nivel puramente individual. Un reto sería conseguir que los aprendizajes supongan cambios que permeen en la cultura organizacional. Una situación similar se da en las instituciones públicas: Aunque personas concretas de las instituciones aprendan y en las interacciones con las organizaciones, existe el riesgo de que las relaciones con la institucionalidad acaben dependiendo de estas personas.

Una tercera tensión tiene que ver con el rol de la amistad personal en los aprendizajes. Se da la tensión entre el fortalecimiento de relaciones entre personas concretas como medio para fortalecer relaciones entre organizaciones, y el riesgo de hacer depender estas relaciones de las amistades y afinidades puramente personales.

En cuarto lugar, existe una tensión relacionada con las posiciones políticas. Las organizaciones se mueven en el difícil equilibrio entre adoptar, por un lado, discursos aglutinantes y que pueden ser asumibles por las instituciones y la opinión pública, pero que pueden limitar el debate político e ideológico más crítico; por otro, discursos con posiciones más críticas y "políticamente incorrectas", que pueden facilitar el aprendizaje crítico, pero pueden no ser aceptables para determinadas organizaciones, evitando la posibilidad de alianzas amplias o de apoyo público.

Una quinta cuestión tiene que ver con las asimetrías entre los aprendizajes en organizaciones del Norte y del Sur -por ejemplo, en los españoles hay más aprendizajes sobre el contexto político general o los movimientos sociales en Colombia, mientras que los aprendizajes de los colombianos están más acotados al sistema de cooperación, y conocen menos las resistencias en el contexto español. Se trata de una situación contradictoria con la vocación de "bidireccionalidad" que se busca en las alianzas.

Una última cuestión tiene que ver con el rol de la financiación pública. El reto consiste en plantear un modelo de cooperación que no renuncie necesariamente a la financiación, pero que aspire a emplearla como medio para la construcción de relaciones y de ciudadanía a través del aprendizaje, sin que los procesos dependan, en última instancia, de la existencia de esta financiación.

Conclusiones

Se ha visto que algunas de las características de una cooperación transformadora constituyen poderosos medios para el aprendizaje informal: la construcción de posiciones políticas críticas comunes; de alianzas amplias y de largo plazo; la importancia de aspectos emocionales, etc.

Hemos visto que estos elementos facilitan la emergencia de un buen número de aprendizajes en las personas y colectivos implicados, de lo ético a lo político, de lo individual a lo colectivo, de habilidades a valores, etc. Sin embargo, estos procesos de aprendizaje enfrentan un buen número de tensiones y contradicciones: emerge un buen número de aprendizajes, pero éstos pueden estar concentrados, pueden darse casi exclusivamente al nivel individual, o estar desigualmente "distribuidos" entre personas y organizaciones del Norte y del Sur.

Estos hallazgos nos remiten a ciertas nuevas cuestiones: ¿cómo pueden enfrentar las organizaciones los retos identificados para que se produzcan aprendizajes más profundos y en número mayor de individuos y grupos? ¿Pueden los casos analizados servir de inspiración para otros casos de relaciones de cooperación -por ejemplo, para ONGD que operan en contextos o con organizaciones menos politizadas que los de los casos de estudio? Si los donantes pudieran reconocer el valor de este tipo de cooperación repolitizada y su importancia como procesos de aprendizaje, ¿qué políticas deberían articularse para promoverla?

En términos teóricos, se podría profundizar en posteriores investigaciones en la complejidad de las dinámicas informales de aprendizaje -por ejemplo, en las complejas interacciones entre procesos de aprendizaje intelectual, emocional y experiencial. Estas cuestiones pueden ser exploradas para conectar nuevos elementos teóricos a los propuestos, y enriquecer el debate en el campo de la Educación para el Desarrollo.

Referencias bibliográficas

- Boni, A. y Taylor, P. (2010). "Higher institutions as cosmopolitan spaces for transformative development: reimagining learning through teaching". En *Paper para la European Association for International Education*.
- Bringel, B., Landaluce, J. y Barrera, M. (2008). "Solidaridades para el desarrollo: la política de 'cooperación activa' con el MST brasileño". En *Revista española de desarrollo y cooperación*, 195-209.
- Carothers, T. y De Gramont, D. (2013). *Development aid confronts politics: The almost revolution*. Carnegie Endowment for International Peace.
- Choudry, A. y Shragge, E. (2011). "Disciplining dissent: NGOs and community organizations". *Globalizations* 8, 503-517.
- DAR S., COOKE B (2008). *The new development management: critiquing the dual modernization*. Zed Books. London
- Dart, R. (2004). "Being 'business-like' in a nonprofit organization: A grounded and inductive typology". *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 33, 290-310.
- Eyben, R. (2006). *Relationships for aid*. Routledge. London
- Ferguson, J. (1990). *The anti-politics machine: "development," depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. CUP Archive.
- Fernández, G., Piris, S., Ramiro, P. (2013). *Cooperación internacional y Movimientos sociales emancipadores: bases para un encuentro necesario*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Bilbao
- Foley, G. (1999). "Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education". En *Global Perspectives on Adult Education and Training*. ERIC.

- Foley, G. (2004). *Dimensions of adult learning: Adult education and training in a global era*. McGraw-Hill International.
- Gaveta, J. y Tandon, R. (2010). *Globalising citizens: New dynamics of inclusion and exclusion*. Zed Books. London
- Gómez Gil, C. (2005). *Las ONG en España: de la apariencia a la realidad*. Los libros de la Catarata.
- Giri, A.K. y Van Ufford P.Q. (2003). *A moral critique of development: in search of global responsibilities*. Routledge.
- Heater, D. (2004). "World citizenship: cosmopolitan thinking and its opponents". En *Continuum studies in citizenship*. Continuum, New York, London.
- Hickey, S. y Mohan, G. (2005). "Relocating participation within a radical politics of development". En *Development and change* 36, 237-262.
- HOLST JD (2002). Social movements, civil society and radical adult education. Praeger Pub Text.
- HOUTART F (2001). *Hacia una sociedad civil globalizada: la de abajo o la de arriba*. Centro Tricontinental, Lovaina la Nueva, Foro Mundial de las Alternativas.
- Isin, E.F. y Wood, P.K. (1999). *Citizenship and identity*. Sage, London
- Margaret, J (2010). *Capacity development processes within a social movement: Pākehā Treaty Workers' Movement*. *IDS Bulletin* 41, 68-78.
- McGee, R. (2010). "An international NGO representative in Colombia: reflections from practice". *Development in Practice* 20, 636-648. doi:10.1080/09614524.2010.491527
- Merrifield, J. (2002). *IDS Working Paper* 158. IDS. Brighton
- Mowles, C., Stacey, R y Griffin, D. (2008). "What contribution can insights from the complexity sciences make to the theory and practice of development management?". *Journal of International Development* 20, 804-820.
- Ortega, M.L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Madrid
- Pearce, J. (2010). "Is social change fundable? NGOs and theories and practices of social change". *Development in Practice* 20, 621-635.
- Revilla, M. (2002). *Las ONG y la política*. Istmo. Madrid
- SCHATTLE H (2008). *The practices of global citizenship*. Rowman & Littlefield.
- STEINKLAMMER E (2012). Learning to Resist, in: *Learning and Education for a Better World*. Springer, pp. 23-39.

Una segunda oportunidad en la educación.

Educación en núcleos cerrados

M^a Teresa Fernández Fernández (coordinadora), José Antonio Gonzalez Barbeito, Jenifer Espósito, Libia Pérez Vázquez, M^a Jesús Amado Silvar (Claustro de profesores. EPAPU de TEIXEIRO)

Resumen

EPAPU TEIXEIRO un centro educativo de adultos que se sitúa en un Centro penitenciario tiene autorización para enseñanzas Básicas Iniciales, ESA y bachillerato de adultos semipresencial. Además de enseñanzas no regladas de gallego-castellano para inmigrantes. Los alumnos de nuestro centro proceden de los lugares más diversos, alumnos del Sur, del Este, de la Península...Cada uno con su historia personal y educativa propia.

Todo esto nos lleva a unos planteamientos educativos que se alejan de lo que entenderíamos como "aulas estándar". Si bien los programas educativos se corresponden con los de cualquier centro de adultos, objetivos, contenidos, evaluación...la actuación con los alumnos difiere substancialmente de la actuación en otro tipo de centro. Tenemos que tener en cuenta la cultura de la que proceden, el nivel cultural que traen consigo, las circunstancias vitales que los llevan de nuevo, o por primera vez, a una escuela, las condiciones físicas en las que se encuentran en la actualidad, hay que tener en cuenta que algunas de nuestras aulas se desarrollan dentro de un Módulo Terapéutico de régimen semicerrado en el que los alumnos están en un proceso de rehabilitación físico-psíquico de la drogadicción.

Por todo ello, nosotros buscamos una educación diferente y diferenciada.

palabras clave

Educación de adultos,
prisión, alfabetización,
coeducación, diversidad
cultural.

Esta ponencia sigue la LT 4 *Análisis de procesos* la sigue partiendo de la experiencia docente dentro del EPAPU de TEIXEIRO el cual es un centro educativo de adultos situado en un Centro Penitenciario.

Entre los derechos fundamentales que se reconocen, a todos los ciudadanos, en la Constitución Española se incluye el derecho a la educación, en su artículo 27. En el mismo texto constitucional, en el artículo 25, se determina que las penas privativas de libertad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social.

La concepción constitucional de la educación que se acaba de exponer es igual a la concepción que subyace en la orientación reeducadora y reinsertora de la pena de privación de libertad, tal como está establecido en el artículo 59 de la Ley Orgánica General Penitenciaria.

La finalidad educativa incluye la adquisición de conocimientos y habilidades. Este objetivo limitado debe ir más allá y convertirse en, tal como señala José Javier Hernández i Moreno, "oportunidad real, de desarrollo y formación del "homus-persona" (concepción global, no sectorial, del ser humano) y en el "homus-políticus"

(con capacidad y con voluntad para, desde la libertad, orientar la relación con los otros en base al respeto de los derechos y libertades de cada uno, según las reglas y principios democráticos)".

La prisión se conforma como una situación para la actuación de la pedagogía, aunque no sea, ni puede ser, un instrumento pedagógico idóneo. Es un entorno en el que actúa la psicología y la pedagogía, La tarea educativa es muy alentadora, pero a la vez presenta dificultades y problemas metodológicos y operacionales que conllevan el objetivo de reeducación y reinserción en prisión.

La organización y desarrollo de las enseñanzas regladas arranca con el Decreto 88/1999 de 11 de marzo, en el cual se expone que la finalidad de la educación de las personas adultas debe trascender al mero hecho de una segunda oportunidad, buscando una visión más amplia que persiga el desarrollo de los individuos y de los grupos sociales, basándose en la potenciación de la igualdad de oportunidades. Así mismo, expone que debe dar respuesta a los cuatro principios básicos expuestos por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Todo ello sin olvidar los procesos de enseñanza-aprendizaje que llevan consigo la obtención de un título académico.

Con dicho Decreto se consiguió también la equiparación de los Centros Educativos en prisión como cualquier Centro Educativo de adultos, lo que evita el aislamiento tanto del profesorado como de las aulas de prisiones, con lo que se consiguió una mayor actualización del profesorado, planes, programas, etc, además de participar en los diferentes cursos de reciclaje, promoción y especialización que se hace indispensable para todos los profesionales de la enseñanza.

Con la pretensión de potenciar la Educación en Centros Penitenciarios hubo un aumento progresivo de personal de la enseñanza y dotaciones materiales y equipamientos, lo que favoreció y favorece para aplicar una metodología activa y motivar el autoaprendizaje.

En el EPAPU de TEIXEIRO, que es en el que basamos nuestra experiencia, hay una organización preestablecida en la que se especifica claramente los órganos que exigen mando, responsabilidad, dirección, y cuenta con autorización para Enseñanzas Básicas Iniciales, E.S.A y Bachillerato semipresencial. Además de enseñanzas no regladas de gallego-castellano para inmigrantes.

Los alumnos son internos del Centro Penitenciario Teixeiro (A Coruña) que acceden a las aulas y al nivel correspondiente después de mandar una instancia y realizar unas pruebas de evaluación inicial.

Es complicado hablar de educación si no hay un clima de libertad. La privación de libertad repercute en toda la personalidad y supone una modificación de conducta al tener que interactuar con un medio que no es habitual al sujeto y porque debe acomodarse a nuevas situaciones.

Si lo diferencial es frecuente a cualquier actividad educativa, y siempre hay que considerarlo, en el sistema penitenciario es el requisito único de entrada. A parte de individuos con problemas (competencia de la terapéutica) se encuentran distintos grados de cumplimiento de condena, desde preventivos a penados; separados los módulos de acuerdo a la edad (menores de 25, mayores de 45...); de acuerdo al sexo (hombres, mujeres); módulos de respeto, terapéutico, primer grado...hay analfabetos totales, funcionales, neolectores, graduados, bachilleres y universitarios; los que viven habitualmente en familia y los que no; las distintas etnias (gitanos, sudamericanos, africanos...); los diversos motivos de condena; las variadas situaciones laborales en libertad, con la dominancia de estado de "parado". Cualquier situación diferencial está representada en prisión.

Todo esto nos lleva a lo complicado que resulta instaurar un modelo de "escuela". Hay que educar a un individuo para que conviva en una sociedad que lo ha apartado de su hábitat y que durante un tiempo va a estar ajeno a la realidad de esa sociedad.

La dificultad mayor es la realidad diferencial y la situación de un grupo con dificultades de relación que repercute en la participación. La "escuela" es un oasis dentro del Centro Penitenciario somos docentes, no jueces ni parte, nuestra misión es que el alumno se independice adquiriendo comportamientos grupales adecuados a la situación. Se trata pues, de una acción tutorial-docente sobre cada alumno y sobre el grupo por parte de todos y cada uno de los docentes.

A pesar de las dificultades la educación de adultos en prisión ha de dar argumentos suficientes para que el alumno se reafirme dentro de un grupo social, logre un desarrollo integral y armónico dentro de la sociedad y para potenciar la formación necesaria para atender a los procesos productivos y tecnológicos.

Ahora bien, lograr una educación liberadora, emancipadora en la que el alumno crezca como individuo dentro de la sociedad y en conocimientos que repercutan en su crecimiento personal e intelectual nos lleva a la gran pregunta ¿Cómo se consigue? ¿Cómo se consigue dentro de un Centro Penitenciario? La respuesta lógica es: *con mucha paciencia*. Pero esta ha de ir acompañada de estrategias y de tácticas que nos permitan, en primer lugar, acceder a los individuos que no siempre es fácil, vienen con su vida y su condena a cuestas, algo que no podemos olvidar; en segundo lugar, emplear las tácticas y las estrategias con las que conseguir transmitir conocimientos, integrar al individuo en el grupo, conseguir que se sienta útil, parte del grupo.

En el caso particular que nos ocupa, no somos en muchos casos la segunda oportunidad sino la primera. La primera vez que el individuo llega a una escuela, que se integra en un grupo social diferente al de procedencia (gitanos, magrebíes) y que ha de respetar y ser respetado por los demás sin violencia, sin fuerza, con diálogo al tiempo que ha de compartir con ellos conocimientos y experiencias escolares. Esto hace que la función del docente, del equipo docente, es fundamental.

El maestro o profesor es el que debe de marcar las pautas de respeto en el aula hacia su persona y hacia el grupo. La experiencia nos dice que el alumno agradece el docente "serio" que expone las pautas de comportamiento de forma clara, las cumple y las hace cumplir. La realización de trabajos en grupo es fundamental.

Sin embargo, al tiempo, debemos trabajar el aspecto individual, el progreso académico de cada quien, las dificultades con las que se enfrenta y los logros que alcanza, debemos resaltar lo positivo y reforzar las lagunas.

En nuestro caso los ritmos de aprendizaje son muy diversos, nos encontramos con individuos que, como mencionábamos, es la primera vez que acuden a una escuela, individuos que han estudiado en sus países de origen en un alfabeto diferente. Incluso el ritmo de aprendizaje es diferente según sea de larga o corta la condena.

Para todo lo expuesto es necesario tener claro como equipo docente que objetivos queremos alcanzar y como los vamos a alcanzar. Nosotros tenemos claro que debemos estimularlos a acceder a un nivel superior y que la ESA, el primer título oficial que obtienen, puede abrirles las puertas de un futuro más o menos lejano del mundo laboral o acceso a nuevos estudios, a bachillerato, dentro del centro o fuera a FP, o a la UNED.

La población reclusa ha variado mucho en los últimos años. Cada vez entran alumnos más jóvenes, desencantados muchas veces y que creen que no llegarán alcanzar los objetivos, con lo que tenemos que reforzar actitudes, revalorizarlos. Para ello estamos trabajando en la orientación, informándoles que podrían continuar los estudios fuera en el supuesto que a mediados de curso saliesen en libertad, lo que está dando buenos resultados.

Los problemas a los que nos enfrentamos para la revalorización del individuo y el empoderamiento del mismo son de lo más diverso. Así por ejemplo, trabajamos también en un aula de la Unidad Terapéutica Educativa (UTE), se trata de un modelo de intervención penitenciaria. La escuela es uno de los pilares de la UTE y se convierte no sólo en un lugar de transmisión de conocimientos sino además en un espacio de interacción y comunicación entre quienes conforman el colectivo interno y el mundo exterior. Desde la escuela se propician actuaciones educativas de socialización. Las actividades escolares no se limitan al aula, a la impartición de unas enseñanzas compensatorias. La escuela alienta, genera y colabora en experiencias educativas, culturales y de participación que posibilitan

unas nuevas y provechosas relaciones cárcel-sociedad. La escuela en la UTE no es una institución cerrada, rígida y ajena a la realidad en la que está inmersa. Se posibilita la presencia en el aula de quienes el Equipo Multidisciplinar estime conveniente, tengan o no titulación; se es flexible con el sistema de niveles educativos; se utiliza una metodología de cooperación, en cuanto que el alumnado se convierte en enseñante, en agente educativo.

Cualquier problema en prisión se hace más grande, la labor de la escuela se ve entorpecida por cualquier incidente que les afecte dentro del módulo en el que viven, si a la condena se le ha añadido otra, si un permiso penitenciario no llega, si a un alumno le han robado los apuntes, si a algún miembro de su familia le ha ocurrido algo y no pueden estar para ayudar, etc.

Por todo ello el aprendizaje afectivo es el que mejor resultado nos da. El profesor se convierte en muchos casos en *confidente*, confidente que nunca puede perder la perspectiva ni dejar de saber en qué contexto se mueve. No es tarea fácil buscar el punto de equilibrio pero en el grupo docente intentamos conseguirlo analizando y valorando los pros y los contras de una actuación concreta con un alumno/a o con un grupo, oyendo a las partes. En otros casos el alumno busca en el docente un cierto *colegueo* y le pide algún favor: una pila para el reloj, un Cd, etc., el docente tiene que tener muy claro que no es una obra de caridad, que no puede en ningún momento transgredir las normas de IIPP.

Desde hace seis años se está llevando a cabo una experiencia en nuestro Centro, que si bien no es novedosa en estos ámbitos, si lo fue en nuestra Comunidad Autónoma, se trata del proyecto ANOCA (Aprender NO Cárcere) en el que los alumnos son el motor, acompañados de docentes van a los centros educativos (IES, Universidad) para hablar de su experiencia en la escuela, de lo que supone para ellos y al tiempo advierten de los peligros que acechan a los adolescentes, droga, violencia, que los puede llevar a abandonar los estudios y acabar como ellos entre rejas.

En cuanto al rendimiento académico individualizado la propia legislación de la Enseñanza de Adultos y el ROC dan la suficiente libertad para actuar, libertad que tenemos que usar siguiendo criterios académicos y de sentido común. Teniendo en cuenta factores tales como la edad del individuo, duración de su condena y su predisposición física y psíquica al aprendizaje.

El procedimiento de enseñanza y el contenido de la enseñanza se encuentran fusionados. Si el objetivo es calidad de vida, participación social, disfrute cultural, el procedimiento pedagógico debe estar poniendo en acto calidades de vida, actividades participativas, deleites culturales, el título ha de llegar como una sorpresa que, por el éxito formativo, terminó por carecer de urgencia personal, dejó de ser personalmente imprescindible.

Si reproducimos en nuestro Centro, la misma "escuela" odiada desde pequeños por nuestros internos, estamos condenándola al fracaso más estrepitoso, por infantil e impropia de adultos, y por desmotivadora, alejada de los intereses de los que asisten a ella.

Se podría argumentar que el tipo de aula y recursos en los Centros Penitenciarios se adaptan más a la didáctica tradicional que a la participativa porque el tipo de alumno, por su déficit social, necesita una fuerte disciplina y que no puede perder el tiempo en el largo proceso del activismo, sino que necesita una vía rápida de conocimientos. En oposición a esta argumentación diremos que una carencia de formación social en un adulto, no exige una disciplina externa, más propia para niños, sino la puesta en marcha de un auténtico proyecto de "concientización", sobre todo si se trata de personalidad carencial tan abundante en prisión, porque como diría P. Freire: "Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión".

Por otro lado, frente al "programismo", a la instrumentalización política de la "titulitis", al "embutir" de conocimiento al alumno a toda costa, nosotros abogamos por una escuela viva, activa, participativa, motivadora, donde lo importante sea cómo aprender y no que aprender, porque como dice Toffler: "el analfabeto de mañana no será el hombre que no sabe leer, sino el que no ha aprendido la manera de aprender".

Para superar las posibles reticencias de los internos para asistir a la escuela, debemos diseñar verdaderos programas lo suficientemente motivadores, que auguren que la inversión de medios va a tener un resultado positivo. La planificación de objetivos jugará únicamente un papel de orientación y referencia. El criterio metodológico debe ser predominantemente estructural, ha de ser un criterio de posibilidad de transferencia a otras muchas situaciones y fundamento para la aplicación del sujeto al desarrollo de competencias en otros campos.

En la escuela buscamos una educación integral del alumno partiendo siempre de la afectividad, la disciplina y la responsabilidad. Dentro de esta educación integral tenemos que tratar el tema de "educar en igualdad". Son adultos de culturas muy diferentes en las que la mujer no siempre es vista como un igual. Aún son varias las mujeres de etnia gitana a las que sus maridos no las dejan venir a la escuela porque están mezcladas con los hombres. Esta labor de igualdad se lleva a cabo en colaboración con los educadores de los módulos.

Educar en igualdad en un centro de las características del nuestro no solo supone la dualidad hombre/mujer sino la aceptación de otro que es de una etnia, religión, raza diferente. Tenemos que pensar que son muchas las nacionalidades que hay en nuestras aulas y todos ellos conviven en una escuela en la que las diferencias culturales han de respetarse y valorarse. Ahí entra la labor del equipo docente, teniendo las ideas claras y los criterios muy unificados. Para el docente todos/as son iguales y ese sentimiento de igualdad ha de transmitirse al grupo a través de pequeños gestos día a día.

En definitiva, como escuela de un Centro Penitenciario buscamos una educación diferente y diferenciada teniendo en cuenta las características sociales, culturales de nuestros alumnos, observando y poniendo en valor todo aquello que ellos como adultos, con una experiencia de vida a sus espaldas nos pueden transmitir tanto en el proyecto ANOCA como en las obras de teatro, en los artículos de la revista anual ANOCA como en cualquier participación diaria en el aula, bien de forma individual o bien en grupo.

El docente, aunque resulte tópico, ha de convertirse en guía por una parte académico, que como ya quedó expresado, no es en nuestro caso, lo primordial en muchas ocasiones sino un guía educacional, cultural. Algunas veces, desde distintas instancias, nos han hecho las preguntas ¿Tienen interés por aprender? O bien, ¿aprenden algo? Estas preguntas llegan a ser un tópico a lo cual nosotros contestamos sí, además de todos los motivos por los que un interno del Centro Penitenciario asiste a la escuela está el de aprender y si no es el primer motivo en un primer momento tenemos que conseguir que llegue a serlo. Cuando se siente valorado en el grupo como individuo por sus conocimientos, sus capacidades para dibujar, redactar... (Actividades que fomentamos pues suelen dar buen resultado participando en concursos de carteles, la revista, concursos de postales de invierno, etc.) u otras, deja de sentirse por un momento un interno del módulo y es un alumno, algo que hace más o menos tiempo ha dejado de ser pero ahora siéndolo de nuevo es alguien importante, es él y parte de un grupo.

Así pues el proceso educativo debe de ser continuo y coherente, afectivo, debe de fomentar la responsabilidad del individuo sobre su aprendizaje y su comportamiento en el grupo. Debemos de primar el esfuerzo, las ganas de aprender, el nunca es tarde para aprender y si reflexionamos todos sabemos más de lo que parece al tiempo que todos cometemos más errores de los que creemos.

Por último cabe señalar que es muy importante que los compañeros docentes se den cuenta de que estos centros educativos también existen con sus luces y sus sombras. Lógicamente, para que ellos se den cuenta de esto hay que trabajarlo desde las facultades de CC de la Educación, en los másteres, cursos de grado etc. Un docente no puede pensar que solo existen niños y adolescentes. El mundo de la enseñanza de adultos existe y la de adultos en prisión también, con todos los problemas de la educación extramuros y los de intramuros.

La educación para el desarrollo no sólo es la educación del cono sur ni la de África, cada vez más en nuestro amplio o pequeño territorio necesitamos más educación para un desarrollo personal en inframundos o mundos paralelos.

Aprendizaje y práctica de la ciudadanía. Propuestas desde la investigación

Inés Gil-Jaurena, Héctor Sánchez-Melero y Belén Ballesteros Velázquez
(Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED))

Resumen

Esta comunicación gira en torno al aprendizaje y práctica de la ciudadanía, entendida como una forma de vida que adquiere sentido a partir de los procesos colectivos que cuestionan el carácter democrático de la toma de decisiones y se orientan a la transformación de la vida comunitaria, bajo los principios de la equidad y justicia social. La participación constituye la vía necesaria para el ejercicio de la ciudadanía, donde se vinculan la práctica y el aprendizaje como dos caras de un mismo proceso.

En el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural hemos abordado este tema en dos proyectos consecutivos: "*Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas*" (EDU2009-09195), que buscaba formular un marco conceptual sobre ciudadanía a partir del análisis de entrevistas en profundidad e historias de vida con informantes con una gran experiencia de implicación social en sus trayectorias personales; y "*Espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa*" (2012V/PUNED/0005), donde pretendemos explorar cómo funcionan los espacios donde los ciudadanos/as y colectivos realizan su práctica y qué dinámica se da en ellos para constituirse como espacio de aprendizaje.

Destacaremos algunos resultados parciales que rescatan el valor de la participación como tema de estudio y metodología de investigación.

palabras clave

Ciudadanía, participación social, empoderamiento, gestión coparticipada.

Aproximación al marco conceptual en torno a la ciudadanía, la participación y su dimensión educativa

El desarrollo de una ciudadanía activa, que en nuestras investigaciones hemos conceptualizado como participativa, crítica y transformadora (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013; Gil-Jaurena, 2012), se considera condición *sine qua non* para conseguir objetivos de inclusión y cohesión social en sociedades democráticas, que exige el desarrollo de procesos de transformación basados en la participación sustantiva y equitativa por parte de individuos y grupos. La ciudadanía activa se concibe, no sólo como objetivo, sino como medio para la construcción de la cohesión y la inclusión social (Bolívar, 2007).

Entendemos el aprendizaje y práctica de la ciudadanía como una forma de vida que adquiere sentido a partir de los procesos colectivos que cuestionan el carácter democrático de la toma de decisiones y se orientan a la transformación de la vida comunitaria, bajo los principios de la equidad y justicia social. La participación constituye la vía necesaria para el ejercicio de la ciudadanía, donde se vinculan la práctica y el aprendizaje como dos caras de un mismo proceso.

Si bien la deseabilidad de estas premisas y propósitos es aceptada y encontramos ejemplos diversos en el nivel de las intenciones (Comisión Europea, 2001; legislaciones educativas nacionales, etc.), el escenario "real" en el que nos movemos adolece del llamado déficit democrático, de la desafección política de los y las ciudadanas y el descenso de su implicación en el sistema político establecido, entre otros (Benedicto y Morán, 2003). Nos encontramos en un momento en que se hace patente y se reivindica la necesidad de reconstruir la ciudadanía no sólo a nivel europeo, sino a escala local, nacional y mundial (Mata y Aguado, 2007).

Benedicto y Morán (2003) señalan cómo el discurso de la ciudadanía activa se basa en dos ideas subyacentes:

- Una nueva visión de la ciudadanía que enfatiza los deberes ciudadanos como complemento de los derechos, que en un marco de creciente complejidad de la gestión social otorga importancia a la obligación cívica de implicarse y participar.
- La demanda ciudadana de mayor intervención en las cuestiones que les conciernen directamente, la cual exige una adaptación de las estructuras representativas que haga posible la participación ciudadana en la discusión y la toma de decisiones en relación con los asuntos públicos.

Una ciudadanía activa pasa por la recuperación del espacio político por parte de los y las ciudadanas (Mouffé, 1999) e implica una redefinición de lo que constituye la esfera pública, así como modelos alternativos de participación que vayan más allá de la representatividad. Ante el agotamiento de la ciudadanía tradicional, Turner (2001) destaca el surgimiento en nuestras sociedades contemporáneas de nuevos espacios de participación e implicación. La democracia deliberativa, los procesos de desarrollo comunitario, los presupuestos participativos, la autogestión, los nuevos espacios de participación política propiciados por las tecnologías de la información y la comunicación (e-democracia), son algunos de los escenarios en los que se está reconstruyendo esta ciudadanía. Luque (2003) caracteriza al asociacionismo y el voluntariado como nuevas formas de vinculación cívica que cumplen dos tipos de funciones: la "conectiva", generando capital social por medio de la cooperación y la responsabilidad compartida, y la "discursiva", colocando en la esfera pública discursos que de otra forma quedarían silenciados. El estudio de la participación ciudadana se vincula pues con el análisis de los espacios que se constituyen como escenarios de la dimensión pública en nuestras sociedades.

Desde la perspectiva educativa, se ha constatado el efecto limitado de los programas y acciones orientados a la educación para la ciudadanía, y se ha señalado la necesidad de investigar acerca de la construcción de la ciudadanía activa en los procesos educativos (Edwards, Junn y Foigelman, 1994, citados en Benedicto y Morán, 2003), entendidos éstos en su dimensión más amplia, que abarca tanto la educación formal como la no formal e informal, como procesos de aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida (Mata, Ballesteros y Gil-Jaurena, 2014).

Schugurensky (2002, 2010) investiga acerca de las relaciones entre los procesos de aprendizaje de la ciudadanía activa y el desarrollo de nuevas formas de democracia bajo la denominación de "democracia participativa". La participación es una gran fuente de aprendizaje ciudadano, especialmente para el desarrollo de habilidades deliberativas, actitudes democráticas y eficacia política (Abers, 2000; Moll y Fischer, 2000; Pontual, 2004).

Es en este marco donde hemos planteado la necesidad de investigar acerca de la construcción y aprendizaje de la ciudadanía en los procesos educativos, entendidos estos en su sentido más amplio, y considerando la participación y la ciudadanía como dos componentes imbricados entre sí.

Investigaciones del Grupo INTER sobre aprendizaje de la ciudadanía y la participación

En el Grupo INTER de Investigación en Educación Intercultural hemos abordado el aprendizaje de la ciudadanía en dos proyectos consecutivos, siempre desde una perspectiva educativa, dado que la finalidad compartida es la formulación de estrategias eficaces y propuestas educativas para el aprendizaje de la ciudadanía activa.

De 2009 a 2013 desarrollamos el proyecto "Aprendizaje de la ciudadanía activa. Discursos, experiencias y estrategias educativas" (ref. EDU2009-09195), que partía de una línea de trabajo previa que entiende la ciudadanía desde su carácter activo y participativo, señalando su carácter dinámico y relacional (Gil-Jaurena, Aguado, Mata y Ballesteros, 2011) y buscaba formular un marco conceptual sobre ciudadanía a partir del análisis de entrevistas en profundidad e historias de vida con informantes con una gran experiencia de implicación social en sus trayectorias personales. El foco fue la identificación y análisis de las prácticas, procesos y experiencias a través de los cuales se aprende a ser ciudadano/a en sociedades democráticas (Mata y Ballesteros, 2011).

Desde 2012 hasta finales de 2014 se está desarrollando el segundo proyecto, "Espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa" (ref. 2012V/PUNED/0005), en el que pretendemos explorar cómo funcionan los espacios donde los ciudadanos/as y colectivos realizan su práctica y qué dinámicas se da en ellos para constituirse como espacio de aprendizaje. El foco, en este caso, es la identificación, descripción y análisis de diferentes espacios donde se desarrolla la participación y la práctica ciudadana (Gil-Jaurena, López-Ronda y Sánchez-Melero, 2013).

Entre ambos proyectos existe una línea de influencia y relación clara en varios aspectos; por un lado entre las conclusiones del primer proyecto (Aguado, Ballesteros, Mata y Sánchez-Melero, 2013) se destaca que los movimientos sociales son punta de lanza del ejercicio ciudadano y, por tanto, modelos excepcionales para aprender la práctica ciudadana, instándoles a que se hagan conscientes de este rol y lo ejerzan. El estudio de los espacios donde los movimientos sociales realizan su práctica no solo era el siguiente paso lógico para el segundo proyecto, además puede servir de posibilitador de esta toma de conciencia e incluso generador de acciones educativas en el ejercicio de la ciudadanía.

Por otro lado, a través del segundo proyecto se están validando conclusiones del primero. Quizá la más relevante es la validación por parte de personas vinculadas a iniciativas ciudadanas, en cada ocasión de debate, de la conceptualización de la ciudadanía como *crítica, participativa y transformadora*. Es un modelo que despierta interés y aceptación, por lo que parece una conceptualización clara que encaja con la distinción que las personas implicadas en este tipo de iniciativas hacen de sí mismas y de los movimientos sociales en los que se insertan (Gil-Jaurena, Sánchez-Melero y López-Ronda, 2013).

Discusión de resultados y propuestas para continuar

El avance en ambas investigaciones nos da a conocer discursos diversos en torno a la ciudadanía, donde se aprecia la necesidad de repensarla como una experiencia colectiva dentro de un espacio de participación¹:

"Habría que partir de que no sabemos qué es ser ciudadano. No sabemos, o sea, ni siquiera reflexionamos sobre lo que significa eso. Ahora, no atenerme a ninguna definición o un autor previo que haya yo conocido, que haya yo leído; pues más que nada te hablo de mi experiencia ¿no?, y la única manera en la que yo he podido sentirme ciudadano, es cuando he podido, junto con otras personas, organizar espacios donde siento que participo y busco que juntos podamos participar más...; en cuanto a empujar, la toma de decisiones, en cuanto a manifestar puntos de vista, en cuanto a... formalizar propuestas que se puedan traducir en leyes y, desde luego, apropiarse de los espacios para la participación ciudadana con... con todas las dificultades que eso implica porque... yo digo que estamos como en el peligro de que esos espacios que están previstos en las leyes se cancelen, algún día los van a suprimir". (Entrevista 13)

La apropiación de los espacios de participación pasa por cuestionar formas de poder jerarquizadas, planteando nuevas alternativas de organización social desde la lógica de las relaciones de igualdad. La respuesta a cómo

1 Recogemos varios extractos de entrevistas a "ciudadanos/as activos/as" realizadas en el proyecto "Aprendizaje de la ciudadanía activa". El resaltado es nuestro. <www.osala-agroecologia.org>.

conseguimos empoderar a las personas participantes, eje propuesto para el debate en este IV Congreso de Educación para el Desarrollo, pasa por el reconocimiento del poder de cada persona, y de su responsabilidad e implicación necesaria en la toma de decisiones compartidas:

"Una idea de transformación social que... mucho le apuesta a... ir ampliando los espacios de poder de grupos, sectores... que han sido, históricamente, desprovistos de poder: desde las mujeres en abstracto, en nuestras propias relaciones, los campesinos, los indígenas, dentro de nuestra sociedad nacional o regional, y los países del tercer mundo, el Sur del Sur, dentro del planeta ¿no? Cómo se pueden ir modificando esas relaciones de injusticia, digamos, el asunto: construir justicia, construir participación, construir democracia, pues eran valores que estaban ahí, y una visión del... proceso de ciudadanía donde tienen que ir de la mano, por un lado, el aprender a exigir tus derechos y, al mismo tiempo, aprender a irte responsabilizando de lo que haces y de tu ámbito de poder. De no jugar a que yo soy pobrecito y entonces yo no tengo responsabilidades". (Entrevista 4)

En este sentido, las investigaciones que hemos realizado nos han abierto múltiples **escenarios gestionados de forma coparticipada**. Las experiencias de presupuestos participativos, el trabajo desde las cooperativas, los proyectos de comunidades de aprendizaje, los grupos de consumo, las asociaciones vecinales, entre otros muchos ejemplos, se afirman como alternativas de organización desde un enfoque colectivo. La participación de las personas se ve como un fin en sí mismo, no solo como una vía o método para conseguir ciertos objetivos. En ello, se hace necesario el diálogo, el debate, el reconocimiento del conflicto, la confianza en nuestra capacidad de transformación de los contextos en los que nos implicamos. El video *Ciudadanías* (Pandora Mirabilia y Grupo INTER, 2012) nos introduce en diferentes experiencias colectivas de organización participada. Por tanto, aunque reconocemos que existen límites y barreras estructurales y personales que pueden frenar las iniciativas de participación comunitaria, somos conocedores de espacios de participación en los que se desarrolla la vida cotidiana de los grupos. Adquiere importancia pensar la participación desde lo próximo, desde lo vecinal, redescubriendo nuestro poder de transformación en barrios, centros, colegios, grupos con los que nos implicamos.

Sin embargo, si autodirigimos la pregunta hacia nuestra propia actividad como investigadores/as (**¿hasta qué medida utilizamos métodos que facilitan la participación de las personas?**) la sistematización de nuestra experiencia nos lleva a señalar cierta distancia entre los planteamientos de nuestro trabajo y el enfoque participativo. La planificación de nuestros proyectos nace principalmente de motivaciones e intereses dentro del grupo, sin que hayamos podido resolver nuestra preocupación por conectar con las inquietudes de las personas con las que luego trabajamos y con las que recabamos información. En el desarrollo de las investigaciones procuramos abrir espacios de diálogo e intercambio, como aproximaciones tímidas a la investigación participativa. Ambos proyectos han intentado implicar a los participantes más allá del rol de informantes, generando herramientas para el intercambio de ideas, la validación de resultados y la participación activa de todas las personas implicadas. Para ello se han realizado encuentros, se han utilizado herramientas informáticas (blog, facebook) y se ha realizado el mencionado video participativo *Ciudadanías*, en el que las personas transitaban de ser informantes de la experiencia ciudadana a investigadores de esta misma experiencia con otras personas (Ballesteros y Mata, 2013). Puede observarse un lógico y progresivo aumento del protagonismo de las metodologías participativas, llegando a generar, en el proyecto sobre espacios de participación, un grupo de trabajo alrededor de la elaboración de un mapa de las iniciativas ciudadanas de Madrid, en el que están implicadas distintas personas interesadas en el tema y pertenecientes a su vez a iniciativas ciudadanas (Gil-Jaurena y López-Ronda, 2013). La elaboración de la cartografía, que se planteaba inicialmente como un paso previo necesario para obtener una panorámica de los espacios existentes, se convierte en una de las aportaciones principales del proyecto al transformarse en un espacio de participación ciudadano por sí mismo. Esto complejiza el proceso de investigación pero lo dota por un lado, de una validez añadida al estar diferentes agentes vinculados, y por otro pretende que los procesos y resultados sean significativos y transformadores desde la perspectiva de las personas implicadas (Fals Borda, 1993; Villasante, 2006).

Pero somos conscientes de nos queda un recorrido entre la participación como temática de investigación y la **participación como metodología de trabajo**, de la cual tenemos como referencia prácticas narradas por nuestros informantes que dan cuenta de esta posibilidad desde los espacios de investigación universitarios:

"Y, entonces, pues mi esfuerzo como profe, como investigador, como profe ahora de la maestría que ofrece la UVI, [Universidad Veracruzana Intercultural], pues desde promover una visión y enfoque epistemológico, y un enfoque metodológico donde los saberes se están generando en diferentes actores, no sólo en los académicos o investigadores; hay investigadores que son, que no se llaman así, pero que están haciendo algo. Insistir en que el papel de la academia no es producir conocimientos, sino convocar a la gente a la construcción dialogada del conocimiento y a su apropiación en, no sé si llamarle, lucha, procesos, iniciativas, a escala muy micro o a escala global." (Entrevista 14)

Referencias bibliográficas

- Abers, R. (2000). *Inventing Local Democracy: Grassroots Politics in Brazil*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers.
- Aguado, T.; Ballesteros, B.; Mata, P. y Sánchez-Melero, H. (2013). "Aprendizaje de la ciudadanía activa: propuestas educativas". En *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*. Alicante, AIDIPE, 35-42.
- Ballesteros, B. y Mata, P. (2013). "Ciudadanías: video-investigación participativa en torno al aprendizaje y la práctica de una ciudadanía crítica y transformadora". En *6º Colloque Réseau Internationale de l'Animation (RIA): Animation socioculturelle et intervention sociale: pour quels projets de société?*, París, 29-31 Octubre 2013.
- Benedicto, J. y Morán, M.L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, INJUVE.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona, Graó.
- Comisión Europea. (2001) La gobernanza Europea - Un libro blanco. *Diario Oficial n° 287 de 12/10/2001 p. 0001 - 0029*.
- Fals Borda, O. (1993). *Conocimiento y poder popular*. Bogotá, Siglo XXI.
- Gil-Jaurena, I. (2012). "Aprendizaje de la ciudadanía y la participación. Aproximación a su estudio". En S. Morales, J. Lirio y R. M. Ytarte (coords.). *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, formación y compromiso social*. Valencia, Nau llibres, 223-230.
- Gil-Jaurena, I., Aguado, T., Mata, P. y Ballesteros, B. (2011). "Investigación sobre aprendizaje de la ciudadanía activa". En *5º Coloquio Internacional de Animación Sociocultural*, Zaragoza (España), 26-28 octubre 2011.
- Gil-Jaurena, I. y López-Ronda, S. (2013). "Investigación participativa para la elaboración de un mapa de espacios de participación ciudadana". En *Actas del XVI Congreso Nacional y II Internacional de Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*. Alicante: AIDIPE, 61-66.
- Gil-Jaurena, I., López-Ronda, S. y Sánchez-Melero, H. (2013). "Investigación sobre espacios de participación ciudadana: análisis y propuestas desde una perspectiva educativa". En *6º Colloque Réseau Internationale de l'Animation (RIA): Animation socioculturelle et intervention sociale: pour quels projets de société?*, París, 29-31 Octubre 2013.
- Gil-Jaurena, I., Sánchez-Melero, H. y López-Ronda, S. (2013). "La participación como clave en la investigación de espacios de aprendizaje de la ciudadanía", en S. Torío et al. (coords.). *Crisis social y Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 84-88.

- Luque, E. (2003). "Cómo se forman ciudadanos: de la confianza a los saberes". En J. Benedicto y M. L. Morán. *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid, INJUVE, 65-90.
- Mata, P. y Aguado, T. (coords.) (2007). *Manual Digital de Ciudadanía Global*. Federación de ONG de la Comunidad de Madrid.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2011). "Ciudadanía..., ¿cómo se aprende? Una investigación sobre discursos y experiencias de participación y transformación social". En *Revista Quaderns Digitals*, 69.
- Mata, P.; Ballesteros, B. y Gil-Jaurena, I. (eds.). (2014). *Aprendizaje de la ciudadanía y la participación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla-Carmona, Mª T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. En *Revista Teoría de la Educación*, 25(2), 49-68.
- Moll, J. y Fischner, N. B. (2000). *Pedagogias nos tempos do orçamento participativo em Porto Alegre: possíveis implicacoes educativas na ampliacao da esfera pública*. Manuscrito no publicado.
- Mouffé, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona, Paidós.
- Pandora Mirabilia y Grupo INTER. (2012). *Ciudadanías*. <<http://canal.uned.es/mmobj/index/id/9411>>.
- Pontual, P. (2004). "Construyendo una pedagogía de gestión democrática: El Presupuesto Participativo como escuela de ciudadanía". En *Revista La Era Urbana*, 60-61.
- Schugurensky, D. (2002). "Transformative learning and transformative politics: The pedagogical dimension of participatory democracy". En O'Sullivan, E., Morrell, A. & O'Connor, M. A. (Eds.), *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York, Palgrave, 59-76.
- Schugurensky, D. (2010). "Citizenship learning for and through participatory democracy". En E. Pinnington & D. Schugurensky (eds.). *Learning citizenship by practicing democracy: international initiatives and perspectives*. Cambridge Scholarly Press.
- Turner, B. (2001). "The erosion of citizenship". En, *The British Journal of Sociology*, 52(2), 189-209.
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes Creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid, Cátedra.

Guía de autoevaluación sobre los derechos de la infancia para los centros educativos. Una propuesta pedagógica de UNICEF

Nacho Guadix, Oscar Belmonte, Andrés Muñoz, Amaya López, M. Àngels Balsells, Jordi Coiduras, Carles Alsinet, Aida Urrea, Mar Català.

Resumen

La comunicación presenta el trabajo "Fomento de la Integración curricular de la educación para el desarrollo en el sistema educativo español", llevado a cabo por UNICEF – Comité español y la Universidad de Lleida. La finalidad de este proyecto es la integración curricular de la Convención sobre los Derechos del Niño en los centros de educación infantil, primaria y secundaria.

Uno de los objetivos ha sido la elaboración de un material que permita a las escuelas trabajar de forma autónoma los derechos de la infancia, analizando el grado de integración de la CDN en su currículum. Este material consta de una "Guía de autoevaluación" con cinco secciones, dirigidas a los colectivos de los centros: Equipo directivo, Tutores, Familias, Alumnado y PAS.

palabras clave

Educación en derechos de infancia, autoevaluación, participación, integración curricular.

Fundamentación teórica

Con la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 se consiguió el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos después de un largo camino social, cultural y político. Un sujeto de derechos con personalidad propia y necesidades individuales y con derecho a tomar decisiones que le afecten (Qvortrup, 2005; Corsaro, 1997; Verhellen, 2008; Villagrasa, 2009).

El enfoque de derechos, entendido como el paradigma que permite entender de forma holística a la infancia, supera la visión paternalista de esta. Este enfoque está suponiendo un progreso en la óptica con que la sociedad mira a la infancia: pasando a ser un sujeto (no solo un objeto) de derechos, que participa

de la vida social con sus opiniones y sus aportaciones reales a la misma, integrándose como un miembro activo de la sociedad en situación de igualdad. Este enfoque es el que permite la introducción de la CDN en los centros educativos, así como que la práctica docente integre el conjunto de principios éticos y normas universales de conducta (Guadix et ál. 2013).

Esto significa evolucionar desde un modelo en que la CDN es objeto de actividades de enseñanza-aprendizaje, hacia un modelo más holístico en el que la CDN pasa a ser el motor de la vida en el centro educativo, lo que garantizaría una mayor sostenibilidad y calidad educativa de las actividades desarrolladas hasta el momento. La integración de la CDN en este sentido, puede ser un buen instrumento de promoción de la infancia dado que el conocimiento de esta permite a los niños y niñas conocer sus derechos y sus responsabilidades. Por un lado, conocer sus derechos dará pie a la auto-protección porque sabrán cuándo y cómo estos derechos se reconocen,

se ignoran o se ven privados de ellos. Y por otro lado, conocer sus responsabilidades facilitará la auto-regulación, gestionando sus acciones y la interacción con el grupo de iguales (Balsells, Coiduras, Alsinet, Urrea, 2012).

Proceso de análisis de necesidades

El proyecto de investigación realizado por la UdL "Derechos de la Infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo" tenía por finalidad impulsar la incorporación de la Convención de los Derechos de los Niños (CDN) en la organización escolar de los centros de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria.

Este se enmarca, dentro del programa educativo de UNICEF España, Enrédate con UNICEF, con el apoyo financiero de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Una incorporación de la CDN en los centros educativos, necesitaba de una investigación que permitiera conocer la realidad escolar y poder así ajustar el diseño de mecanismos de introducción del enfoque de derechos de la infancia.

Esta investigación tuvo tres objetivos, 1) diagnosticar las posibilidades y barreras de la organización escolar para fomentar la participación de los alumnos, favorecer un clima escolar que fomentara valores reconocidos por la CDN, dar a conocer la CDN a todos los colectivos representados e incorporarla en la documentación del centro.

Por otro lado, se pretendía 2) identificar las necesidades formativas de cada uno de los colectivos representados en los consejos escolares, relacionadas con la CDN, desde las dimensiones cognitiva, metodológica y actitudinal.

Y por último, 3) captar ideas emergentes y en valor que sirvieran para la introducción de la CDN en la organización de los centros educativos.

Así, en 2010, el equipo de investigadores del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universitat de Lleida, inician esta investigación desde una perspectiva participativa, con una muestra extensa de más de 2.300 niños y niñas, y la colaboración de 124 personas vinculadas a la educación formal, a través de la metodología de grupos de discusión.

Los resultados mostraron que la comunidad educativa tiene una visión parcial de la CDN en la dimensión cognitiva. A nivel metodológico se apreciaron necesidades relacionadas con aspectos de metodología didáctica y organizativa para fomentar la CDN en el aula y el centro, respecto al enseñamiento-aprendizaje, sobretudo en relación a la participación infantil. Por último, en relación a la dimensión actitudinal se detectaron tres barreras para la incorporación de la CDN.

Estas tres barreras fueron: 1) referente al planteamiento del enfoque de derechos, los niños fueron vistos como objetos de derechos y no como sujetos con derechos, referente a los derechos de protección y provisión se percibieron solo como necesarios en los países en vías de desarrollo; 2) una segunda barrera relacionada con los mitos y creencias sobre la infancia fue que esta, es portadora de derechos pero también de responsabilidades ; y una última barrera, 3) que concibe la CDN como pattern, como un eje vertebrador de los proyectos educativos de los centros, entendiendo este como un modelo de valores a seguir.

La guía de autoevaluación

De esta evaluación de necesidades UNICEF con el asesoramiento de la Universitat de Lleida, elaboró una Guía de Autoevaluación teniendo en cuenta las necesidades detectadas. Esta Guía de Autoevaluación, es una herramienta con la que los centros educativos podrán realizar un ejercicio de reflexión grupal sobre sus prácticas diarias, relativas a la aplicación y seguimiento de los derechos de la infancia.

Esta guía de Autoevaluación se compone de toda una serie de fichas y materiales diseñados para llevarse a cabo de forma autónoma por los centros, aunque también contempla la opción de recibir acompañamiento por parte de UNICEF.

Un dossier principal, introduce el trabajo sobre derechos en los centros educativos resaltando ventajas, beneficios, compromisos así como la explicación del mapa del proceso a seguir. Una guía con la finalidad de servir de base de trabajo para los centros.

Un total de cinco secciones diseñadas y dirigidas específicamente para los diferentes grupos que forman la comunidad educativa, y que quieren verse representadas sus opiniones en este trabajo. Los colectivos: Equipo directivo, coordinadores/as de ciclo y etapa, directores/as de departamento y miembros de los equipos de orientación; Tutores; Familias; Alumnado y Personal de Administración y Servicios, el responsable municipal, técnicos de comedor y de actividades extraescolares.

Estos, organizados en grupos de trabajo implementarán las secciones, respondiendo a unos enunciados que invitan a la reflexión grupal sobre:

- La educación en derechos, que promueve el cumplimiento de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes, como establece la Convención, desarrollando la capacidad de los titulares de deberes para cumplir con sus obligaciones de respetar, proteger y cumplir dichos derecho.
- La participación infantil, que facilita los procesos de cohesión y mejora el bienestar de las personas y de su entorno social. Los niños y niñas que participan, de manera activa, en una iniciativa social, amplían su visión sobre los derechos, las responsabilidades y las obligaciones en su comunidad.
- La protección de la infancia, significa que los niños y niñas están en el centro de una forma segura y que la comunidad escolar este informada de los riesgos y tenga capacidad de respuesta. Aumentando la explotación, el maltrato y la violencia, en el caso que no estuvieran cubiertas están dos capas protectoras.
- Y por último el clima escolar, caracterizado por relaciones interpersonales positivas, sentimientos de aceptación y de seguridad emocional. La promoción de valores de respeto favorece los vínculos en la comunidad y la actividad escolar. Una atmosfera positiva estimula el sentido de pertenencia e identificación con el grupo y la escuela y el compromiso con los demás.

Por cada uno de estos puntos también se añade la elaboración de una lista de puntos fuertes y débiles más destacados por sección, así como unas propuestas de mejora.

Posteriormente, un grupo coordinador, formado por un representante de cada grupo, pondrá en común las ideas y reflexiones para llegar a un consenso y a unas líneas de trabajo comunes. Este proceso cuenta con un soporte virtual que facilitará la síntesis y la toma de decisiones.

Los centros reciben el acompañamiento de UNICEF en el proceso, y se benefician del apoyo de una plataforma virtual en la que tras pasar los resultados de sus fichas obtendrán un informe de mejoras y un termómetro, orientativo sobre en qué punto se encuentra su centro respecto el trabajo de la CDN.

Proceso de implementación de la Guía de Autoevaluación

Actualmente el proyecto se encuentra en fase de implementación, y con una temporalización prevista de 2013 - 2015.

Los objetivos delimitados son:

- Valorar la presencia de la CDN en el marco curricular de los centros educativos.

- Identificar las buenas prácticas de los centros como evidencias de una impregnación real en el currículo de la CDN.
- Explorar el grado de incorporación/ integración de la CDN en la práctica diaria, así como en el discurso de los diferentes colectivos representados en los consejos escolares en sus diferentes escenarios.
- Estipular las condiciones y procedimientos óptimos para la incorporación de la CDN en el marco curricular atendiendo formación, estructura organizativa, guía de autoevaluación y guía de integración curricular.

La valoración de la presencia de la CDN será, atender las cuatro áreas, así como los cuatro escenarios: niño, aula, centro y comunidad. Los diez principios de UNICEF, así como los tres niveles curriculares.

Es por este motivo que, una vez realizada esta primera fase de autoevaluación y autodiagnóstico se acompañará en la tarea de integración curricular. Siguiendo el modelo de la Guía de Autoevaluación, se facilitará más material para esta fase así como también formación específica a través de la plataforma de estudios UNED.

La finalidad es poder ofrecer todos los recursos y facilidades necesarias, obteniendo una impregnación total del trabajo en derechos capaz de transformar nuestra sociedad educativa.

Investigación evaluativa del proceso de implementación

UNICEF en esta segunda fase encarga a la Universitat de Lleida la tarea de evaluación.

Se trata de organizar de forma paralela el trabajo entre UNICEF, los centros educativos y la Universidad de Lleida que seguirá muy de cerca todo el proceso, dotándolo de efectividad y eficacia, evaluando los procesos seguidos y con el objetivo de llegar al perfeccionamiento del modelo.

La tarea de la Universidad de Lleida será la de investigación evaluativa. Por lo que, evaluará todos los procesos seguidos, desde el material físico pedagógico, la guía de autoevaluación, hasta el material online. Esta evaluación se realizará de forma paralela al proyecto y con el apoyo tanto de UNICEF como de los centros educativos participantes en el proyecto.

Se realizarán grupos de discusión con un número limitado de centros que formarán parte de una evaluación más intensiva, los cuales recibirán un acompañamiento.

Como referentes teóricos del estudio se han utilizado Stufflebeam, D. L. (1993), reconocido por su evaluación de programas y su modelo hacia el perfeccionamiento, Modelo CIPP y Odgen, T. et al. (2009, 2012) autor en la línea de la investigación basada en la evidencia y que ahonda en las condiciones necesarias para una exitosa implementación, atendiendo el contexto y los facilitadores como puntos clave.

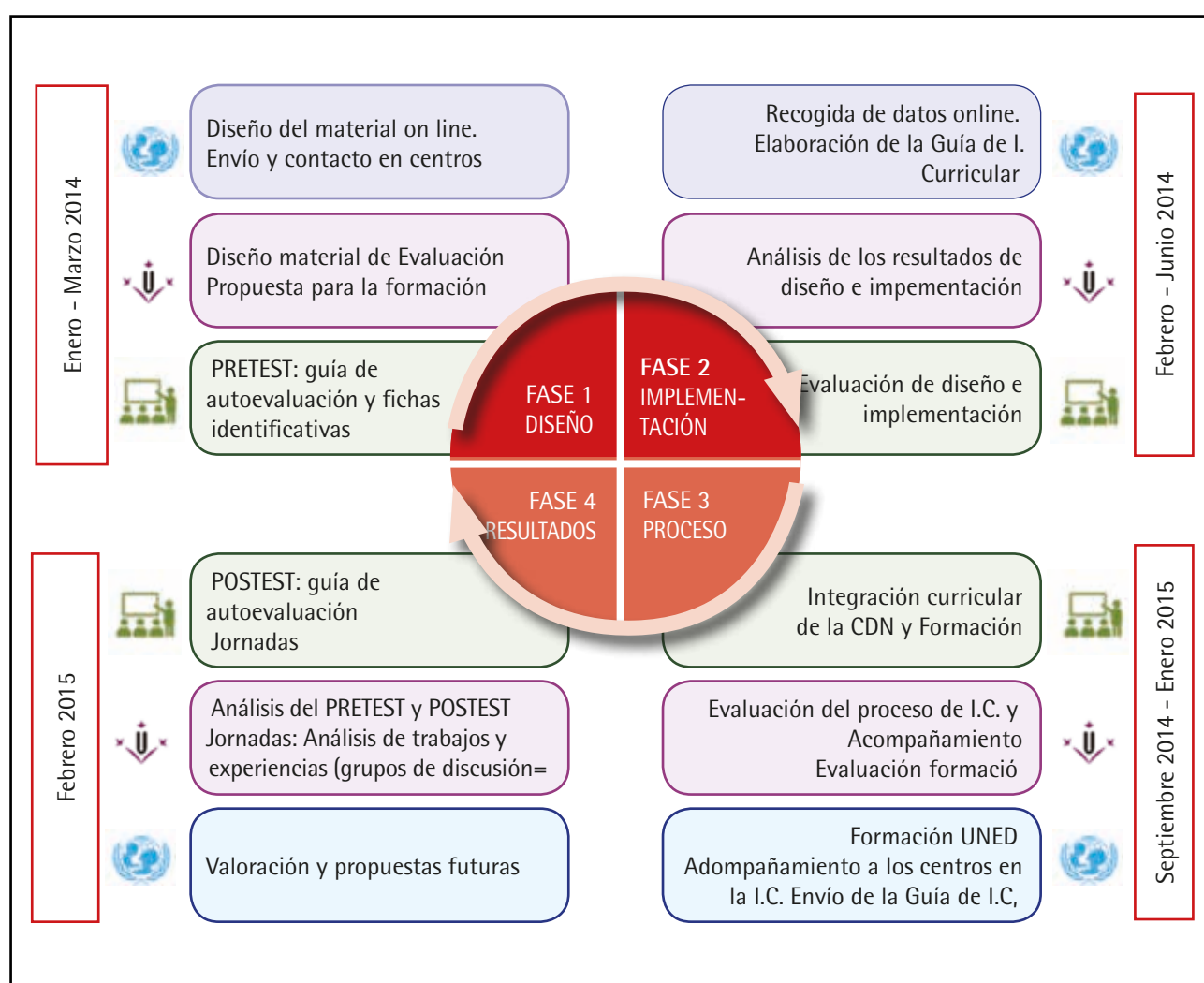
Siguiendo estos referentes la estructura de la investigación evaluativa se compone por (Ilustración 1):

- Evaluación del diseño. Dónde valorar la adecuación del contenido de la guía de autoevaluación, así como prever su aplicación con las máximas garantías.
- Evaluación de la implementación. Detectar los factores que favorezcan o dificulten la aplicación del programa, así como la construcción y desarrollo de los grupos de trabajo y coordinador, y el grado de satisfacción de los miembros de la comunidad educativa.
- Evaluación del proceso. Analizar la presencia en el currículum de la CDN antes y después de la aplicación del programa, así como definir las mejoras y adaptaciones surgidas en el proceso y valorar el grado de satisfacción y participación. Analizar el impacto de la formación en los resultados.

- Evaluación de los resultados. Analizar la incidencia del programa en la comunidad educativa, junto con la continuidad del mismo.

Para la parte del proceso de la investigación evaluativa basada en evidencias, se realizará un pretest al inicio y un posttest al final para comprobar la eficacia del proyecto.

Para ello se usará la guía de autoevaluación, una herramienta que facilitará no solo a los investigadores del proyecto sino también a los propios centros, hacer más visible y reconocida su evolución. De esta forma será fácil apreciar los cambios que han ido sucediendo y que resultados contrastables podemos adquirir al final del proceso.



Conclusiones

Los primeros resultados apuntan que los centros de educación muestran gran interés por incorporar la CDN en sus estructuras. Durante Enero y Febrero se realizó la difusión del programa a nivel estatal.

Actualmente, el proceso del proyecto está en marcha y a buen ritmo, 30 centros escolares se han inscrito en la base de datos de UNICEF interesados en el proyecto y contamos con 5 centros en los que realizar esta evaluación más intensiva, a través de grupos de discusión.

Los resultados serán evidencia de la integración e impregnación total del trabajo en derechos en el currículo de los centros educativos. Se prevé este trabajo como punto de partida a futuros pasos en esta dirección.

Vinculación con la Línea Temática 4

Esta Comunicación se vincula con la Línea Temática *L4 Análisis de procesos*, ya que a través de este proyecto se pretende facilitar una herramienta que permita a los miembros de la comunidad educativa (docentes, alumnado, familias, etc) realizar un ejercicio de evaluación y diagnóstico de la cultura, política y prácticas del centro educativo, y empoderarse como sujetos de cambio en la realización de mejoras propuestas por ellos mismos en relación con los derechos de la infancia.

Referencias bibliográficas

- Balsells, M.A., Coiduras, J., Alsinet, C. y Urrea, A. (2012). *Derechos de la Infancia y Educación para el Desarrollo. Análisis de necesidades del sistema educativo*. Madrid: UNICEF-Comité Español.
- Corsauro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Guadix, N. (Dir.); Belmonte, O.; López de Turiso, A.; Balsells, M.A.; Coiduras, J.; Alsinet, C.; Urrea, A. (2013) *Guía metodológica. Transformando la educación desde los derechos de infancia*. Madrid: UNICEF-Comité Español.
- Ogden, T., Amlund Hagen, K., Askeland, E., & Christensen, B. (2009). "Implementing and Evaluating Evidence-Based Treatments of Conduct Problems in Children and Youth in Norway". *Research on Social Work Practice*, 19(5), 582-591. doi:10.1177/1049731509335530
- Ogden, T. (2012). "Applying an implementation perspective to improve services - integrating research, policy and practice in Norway". *The Norwegian Center for Child Behavioral Development*, 31.
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood. Society, agency, culture*. New York, Palgrave Macmillan
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Ediciones Paidós, Barcelona.
- Verhellen, E. (2008). "Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio". En Belotti, V. y Ruggiero, R. (Coord.) *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell'ottantanove* (pp. 57-68). Milán, Edizioni Angelo Guerini.
- Villagrasa, C. (2009). "Reflexiones en torno a la aplicación internacional de la Convención sobre los Derechos del Niño desde el derecho de participación: las pautas marcadas en los congresos mundiales sobre derechos de la infancia y de la adolescencia". En Villagrasa, C. y Ravetllat, I. (Coord.) *Por los derechos de la infancia y de la adolescencia. Un compromiso mundial desde el derecho de participación en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 55-80). Barcelona, Ed. Bosch.

Sistematizaciones de experiencias de Soberanía Alimentaria y Agroecología emergente como proceso de aprendizaje, visibilización y fortalecimiento de las prácticas desde lo local

Marianna Guareschi, David Gallar, Isabel Vara y Marta G. Rivera (OSALA - Observatorio de Soberanía Alimentaria y Agroecología emergente)

Resumen

El Observatorio de Soberanía Alimentaria y Agroecología emergente (OSALA), una Plataforma de investigación-acción en Agroecología y Soberanía Alimentaria conformada por el ISEC- Universidad de Córdoba, la Universidad de Rosario, la Universidad Estadual de Campinas, la Universidad Mayor de San Simón y la Universidad Veracruzana de México, está implementando programas formativos, de capacitación, sistematización y acompañamiento de experiencias de transición agroecológica orientadas al fortalecimiento de la Soberanía Alimentaria como horizonte político.

Con el objetivo de visibilizar y analizar estas experiencias desde una visión de proceso, se ha ido desarrollando una metodología abierta y dinámica que permite evidenciar sus particularidades a la vez de un análisis comparado. Por un lado, se genera una base para el diagnóstico sobre los aprendizajes positivos y negativos, del cual se desprenden, a partir de una devolución participativa, posibles estrategias para su fortalecimiento. Por otro lado, se ofrece un cuerpo de conocimientos comunes dando seguimiento a las múltiples innovaciones -agronómicas, socioeconómicas, políticas y epistemológicas- que surgen en cada territorio. De esta forma se favorece la construcción de un espacio de encuentro-reflexión-acción para el intercambio de informaciones entre movimientos sociales, academia e instituciones, que puede formar alianzas en la construcción de estrategias de Agroecología y Soberanía Alimentaria.

palabras clave

Formación, alternativas agroalimentarias, procesos de transición agroecológica, América Latina, Europa.

Introducción

El Observatorio de Soberanía Alimentaria y Agroecología emergente (OSALA)¹ nace desde el grupo de investigación del Instituto de Sociología y Estudios Campesinos (ISEC) con sede en la Universidad de Córdoba, que por su amplia trayectoria de trabajo en Agroecología representa un epicentro importante en la Red de Expertos y Expertas que ha ido creciendo y expandiéndose en los últimos 20 años.

En este periodo han desarrollado su labor en el ISEC más de 250 expertos de renombre internacional (como investigadores, docentes o doctorandos) que hoy ocupan cargos de responsabilidad en la promoción de procesos de Agroecología y Soberanía alimentaria. Como parte de su trabajo académico y de

1 <www.osala-agroecologia.org>.

formación, el ISEC viene realizando el máster internacional en Agroecología, en el marco de la Universidad Internacional de Andalucía, y el curso de experto de "Soberanía Alimentaria y Agroecología emergente" en coordinación con universidades de Argentina, Bolivia, Colombia, Brasil y México.

La aportación del ISEC es poner en marcha y dinamizar esta red de investigación aplicada en contacto con experiencias innovadoras en el campo de la Soberanía alimentaria, para que nutran de conocimientos y ayuden a visualizar y difundir prácticas agroecológicas orientadas hacia este enfoque. Por otro lado, las personas que participan de estas experiencias innovadoras serán integradas como expertas de la práctica desde lo local en la construcción de la Soberanía alimentaria.

En este contexto OSALA es un proyecto que pretende fortalecer, sistematizar y potenciar el trabajo de diferentes redes que, de manera formal e informal, vienen implementando propuestas en materia de Soberanía alimentaria y Agroecología desde una perspectiva aplicada, ya sea acompañando experiencias o realizando investigaciones participativas en África, América Latina y el Estado español.

El marco de la Soberanía alimentaria se considera como la herramienta práctica y teórica capaz de generar unas dinámicas integrales y sinérgicas para la satisfacción del Derecho a la Alimentación Adecuada (DAA), para lo cual el marco teórico-metodológico de la Agroecología es especialmente útil para considerar los avances y aprendizajes de experiencias de distintas dimensiones (locales-regionales-nacionales; desde las políticas públicas o desde movimientos sociales) que están poniendo en práctica los principios de la Soberanía alimentaria.

Estas alternativas se encuadran dentro de lo que conocemos como Agroecología emergente, es decir, propuestas de estilos alimentarios que pivoten sobre tres dimensiones: la sustentabilidad medioambiental, el desarrollo endógeno y la participación y la inclusión social. Son "emergentes" en la medida en que sus propuestas salen de la "invisibilización" de centros de estudio o medios de comunicación para ampliar el horizonte de experiencias disponibles que nos permitan construir un mundo más sustentable.

La Soberanía alimentaria como sustento al análisis y sistematización de experiencias en el marco del OSALA

En un contexto mundial dominado por políticas en defensa del sistema agroalimentario globalizado e intereses de las empresas multinacionales, que han llegado a controlar e imponer las reglas de los mercados alimentarios, la Soberanía alimentaria emerge de las reivindicaciones y denuncias en defensa del campesinado y grupos indígenas formuladas por La Vía Campesina, movimiento internacional nacido en 1993 de campesinos y campesinas, pequeños y medianos productores y productoras, sin tierras, poblaciones indígenas, mujeres y jóvenes de la sociedad rural, que se juntaron con el propósito de trabajar colectivamente para defender sus intereses y derechos a nivel mundial.

Definida en el Foro Mundial en Nyéléni como *"el derecho de las personas a alimentos adecuados desde el punto de vista saludable y cultural obtenidos a través de métodos sostenibles y ecológicos y su derecho a definir sus propios sistemas alimentarios y agrícolas"* (FMSA, 2007), la Soberanía alimentaria se centra en la capacidad local de producción, en el acceso a la tierra y otros recursos naturales; se orienta a la protección de los mercados locales y a la construcción de redes de distribución de proximidad; enfatiza el *control democrático* que confiere a los/as pequeños/as productores/as un rol activo y protagonista en la formulación de las políticas agrícolas en todos los niveles; considera a la alimentación como un *Derecho Humano Básico* tal y como lo plantean las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (art. 25) y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1976 (art. 11).

La Soberanía alimentaria se propone como un enfoque básico para la satisfacción del Derecho a la Alimentación (DAA), definido por la Asamblea de las Naciones Unidas (2002) como: *"el derecho a tener acceso, individual o colectivamente, de manera regular y permanente, a una alimentación cuantitativa y cualitativamente ade-*

cuada y suficiente, y a los medios necesarios para producirla, de forma que se corresponda con las tradiciones culturales de cada población y que garantice una vida física y psíquica satisfactoria y digna", definición que pone el énfasis no sólo en el derecho a ser alimentados, sino al acceso a los medios para producir su propia comida. Para que todas las poblaciones del mundo puedan ver respetado el DAA, la Soberanía alimentaria, en lugar de priorizar al sistema industrial orientado a la exportación e intereses de las empresas multinacionales, pone al centro de su propuesta a los/as pequeños/as productores/as otorgándoles el derecho de producir su comida en sus territorios, de acceder a los recursos productivos (agua, tierra, semilla, ganado) y manejarlos para su uso sustentable y el mantenimiento de la biodiversidad.

El concepto de Soberanía alimentaria supera el de seguridad alimentaria marco globalmente reconocido por las Organizaciones Internacionales bajo el cual se planifican acciones de intervención para enfrentar, monitorear y evaluar el problema del hambre: este enfoque no aborda las causas profundas de la inseguridad alimentaria y sus estándares de calidad, inocuidad y adecuación cultural no se corresponden con los patrones que plantea la sociedad civil; haciendo énfasis en el acceso y la disponibilidad no incorpora el análisis del sistema agroalimentario globalizado, que sería el origen de los desajustes mundiales y de la falta de acceso a los alimentos por parte de los sectores más vulnerables.

Visto que la seguridad alimentaria se interpreta desde una perspectiva macro, concebida bajo la lógica del sistema agroalimentario actual, parece una contradicción en dichos términos el proponer, por ejemplo, una alimentación inocua y nutritiva si se mantiene la agricultura industrial intensiva y quimicalizada de la Revolución Verde o de su continuación biotecnológica, del mismo modo que parece antagónico un modelo global de producción para la exportación con la satisfacción de las preferencias culturales de cada sociedad.

La seguridad alimentaria puede proponerse como aquella situación en la que cada menor, cada mujer y cada hombre deben tener la certeza de contar con el alimento suficiente cada día: pero eso no aporta nada sobre el contexto ecológico, económico, social y cultural en que se ha producido y en que se va a consumir, ni aborda las causas que generan dicha inseguridad alimentaria. Esa es la diferencia radical que ofrece el paradigma de la Soberanía alimentaria.

Para esto el OSALA adopta el enfoque de Soberanía alimentaria para el análisis de procesos orientados a construir formas alternativas de organización entorno a la producción, comercialización y consumo de alimentos, ya que este permite mover una reflexión sobre:

- cuáles son las causas profundas de las crisis alimentaria;
- qué políticas favorecen el acceso a los recursos de producción y distribución de los alimentos;
- qué acciones de incidencia se pueden implementar;
- qué mecanismos generan los precios de los alimentos;
- qué grupos poseen poder decisional con respecto a las cuestiones mencionadas;
- qué tipo de técnicas productivas utilizar en relación con las capacidades y conocimientos locales y con el medioambiente.

Para ello se articula en una relación de alimentación recíproca con la Agroecología, que, en su multidimensionalidad y transdisciplinariedad, visibiliza e impulsa la construcción de prácticas sustentables desde un punto de vista productivo, social, medioambiental y cultural que surgen desde las inquietudes, capacidades y creatividad de las comunidades locales que buscan satisfacer sus necesidades (Sevilla Guzmán, 2004).

La propuesta de OSALA para la sistematización de experiencias de Soberanía alimentaria y Agroecología emergente

En este marco el OSALA ha diseñado una propuesta formativa orientada a ofrecer al alumnado un cuerpo teórico y una metodología teórico-práctica para la sistematización de experiencias en transición agroecológica hacia la Soberanía alimentaria. Desde una mirada transformadora de las prácticas convencionales impuestas por el sistema agroalimentario globalizado, se pretende visibilizar y resaltar aquellos procesos de resistencia que surgen de las inquietudes y necesidades por proponer un modelo alternativo alrededor del acto de alimentar y alimentarse. En este contexto el OSALA se propone acompañar al alumnado con alta implicación en tales experiencias, poniendo a disposición un marco teórico y metodológico que permita analizar los procesos bajo una visión agroecológica, para destacar sus fortalezas y debilidades y construir en conjunto una herramienta que pueda ser de utilidad a sus protagonistas.

Más allá de las diferentes definiciones metodológicas que existen en torno a la noción de "sistematización de experiencias", desde el OSALA se quiere permitir la visibilización de las experiencias agroecológicas ofreciendo una descripción que siga una serie de criterios básicos que permitan comprender las experiencias y obtener algunos datos más concretos de acuerdo con las tres dimensiones de la Agroecología, la ecológico técnico-productiva, la socio-económica y la político cultural (Ottmann y Sevilla Guzmán 2004)

Por lo tanto, la sistematización comprende: una descripción general de cada experiencia, en la que se transmita en qué consiste dicha experiencia, su evolución y sus características principales; un análisis global de cada experiencia que se basa en las tres dimensiones de la Agroecología (para esto se cuenta con una propuesta común de construcción e identificación de una serie de indicadores específicos que den cuenta de sus peculiaridades y que a la vez permitan el análisis comparado entre las distintas experiencias); la realización de un diagnóstico con especial énfasis en los aprendizajes positivos y negativos que se puedan desprender de cada experiencia, así como las diferentes estrategias que ponen en marcha para avanzar.

Un aspecto fundamental del proceso de sistematización es la devolución de la información recogida a los protagonistas de la experiencia, de la cual poder aportar, desde una mirada investigadora, insumos para el fortalecimiento de la experiencia misma. Desde el grupo docente se pretende acompañar al alumnado en la organización de talleres o dinámicas participativas en los cuales pueda surgir la identificación de nuevas estrategias y planes de acción futuros.

Cada experiencia tendrá que presentar una base productiva agroecológica, una dimensión sociopolítica, una escala local, entendiendo que no sólo se quiere trabajar con los casos más exitosos o los "faros agroecológicos" sino que todas las experiencias son, en cierto modo, graduales e incompletas.

A través de ese trabajo de sistematización se pretende visibilizar los aprendizajes positivos y negativos generados en cada experiencia local. Esto permite construir un mapa conceptual de buenas prácticas: aprendizajes que en ningún caso han de replicarse automáticamente sino adaptarse y cuestionarse acerca de las oportunidades y recursos de cada situación y experiencia. Estos suponen un insumo colectivo fundamental para la reflexión en distintos ámbitos sobre el potencial de la Agroecología y la Soberanía alimentaria como herramientas de cambio social. A la vez, esta sistematización de experiencias facilitará la conformación de un conocimiento académico, social y productivo básico para emprender procesos de Soberanía alimentaria.

La herramienta metodológica propuesta por el OSALA es una guión-ficha de sistematización, un esquema de trabajo que ayuda a orientar la descripción, análisis y acompañamiento de cada una de las experiencias, obteniendo con ella una información más o menos común para todas, a pesar de la diversidad que estas presentan. La ficha constituye una base abierta y dinámica para el acompañamiento del proceso de investigación: por cada experiencia se van construyendo, adentro de las tres dimensiones de la agroecología, indicadores que reflejen las peculiaridades del proceso que se está acompañando permitiendo a la vez un análisis comparado.

La primera parte de la Ficha es descriptiva, en la que debe quedar reflejado qué tipo de experiencia se está hablando, de forma sintética y exhaustiva. Esta primera parte incluye un apartado final que pretende ir construyendo una serie de categorías comunes, una especie de etiquetas con las que identificar a grandes rasgos el carácter de la experiencia, usando tres categorías iniciales (por papel en la cadena agroalimentaria, por temática y por identidad) a las cuales se pueden añadir las categorías que sean necesarias para cada una de ellas. Aquí se incluye un apartado dedicado al estado de sistematización de la experiencia y un espacio para el comentario metodológico sobre la relación con la experiencia de la persona que sistematiza y la explicación de las técnicas que usadas en la recogida de la información, poniendo atención en aclarar quiénes son las personas que se expresan y con las que se ha producido la información. Por lo tanto, en este apartado se juntan una parte más descriptiva y otra más analítica para reflexionar sobre el propio proceso metodológico de la sistematización de experiencias.

La segunda parte de la Ficha está destinada a reflexionar y mirar cada experiencia “con las gafas” de las dimensiones de la Agroecología. Se trata de hacer un ejercicio analítico de tomar en cuenta las cuestiones que en cada una de las dimensiones (ecológica/técnico-productiva, socioeconómica y sociopolítica) son parte básica de la descripción y comprensión del carácter y estado de la experiencia. En esta parte se requiere un ejercicio de reflexión y manejo analítico de las dimensiones de la Agroecología en relación con las cuestiones concretas que deben tenerse en consideración. Aquí se definen desde la construcción teórica realizada los indicadores y atributos específicos con los que valorar o identificar las diferentes cuestiones de cada una de las dimensiones con las que se ha analizado la experiencia. Se trata de reflexionar sobre la utilidad de los atributos e indicadores propuestos en la Ficha como mediadores entre las dimensiones y la aplicación en la práctica con la realidad de las experiencias concretas.

La tercera parte está destinada a los aprendizajes, a la propuesta de un plan de acción y a las conclusiones hacia la Soberanía alimentaria. Corresponde al apartado con que se pretende enriquecer el cuerpo de conocimientos comunes, rescatando aprendizajes positivos y negativos que se desprenden de cada una de las experiencias que se desarrollan en lo local con sus propias especificidades y que se pueden compartir entre las experiencias, la investigación, la militancia, etc. En este apartado se explicitan las nuevas estrategias y propuestas de planes de acción futuros que surgen desde las experiencias como consecuencia de la devolución de los resultados del proceso de análisis y sistematización. Además, constituye un espacio de reflexión donde se formulan conclusiones hacia la Soberanía alimentaria: un intento de avanzar reflexiones sobre lo que cada experiencia pueda aportar a la construcción de Soberanía alimentaria, tanto en su entorno local como desde la articulación con otras experiencias, plataformas y redes a nivel local, nacional e internacional.

Este proceso de investigación-sistematización es la herramienta que el OSALA propone para seguir apoyando el avance y la construcción de la Agroecología, y como tal, esta herramienta está abierta a ser modificada y adaptada para que funcione ante cada situación concreta. De todo modo, resulta importante proponer un esquema común de descripción para poder avanzar en la comparación y la agregación de ciertas cuestiones y atributos e indicadores para hacer más visible y coherente la imagen de los procesos que, desde la diversidad, están construyendo y practican la Agroecología hacia la Soberanía alimentaria.

De esta forma se puede avanzar un análisis conjunto sobre cuales tendencias están caracterizando los procesos de construcción de experiencias de Soberanía alimentaria ofreciendo una mirada sobre qué tipos de experiencias están emergiendo, por quiénes están impulsadas, bajo cuál motivación y sentido de identidad, qué elementos favorecen o dificultan la transición agroecológica en los distintos contextos y qué estrategias innovadoras se ponen en acción para superarlos. Constituyendo así un conjunto de información útil para quienes quieren impulsar, acompañar, fortalecer la Soberanía alimentaria en su contexto.

Características y tendencias de los procesos hacia la soberanía alimentaria en América Latina y Europa: una visión de conjunto

En el estado actual del OSALA se han sistematizados más de 100 experiencias principalmente en Argentina, Bolivia, Cuba, México, Brasil y Estado español. También se cuenta con dos experiencias en Ecuador, una en Colombia, Panamá, Paraguay, Perú, Nicaragua, Venezuela, Guinea Ecuatorial y Senegal.

Las experiencias sistematizadas permiten visibilizar prácticas orientada al alcance de la Soberanía alimentaria desde el punto de vista de la producción, transformación, distribución y consumo de los alimentos. Cada una de ellas puede cubrir más que un papel en la cadena alimentaria, mostrando la importancia de abordar sus diferentes niveles para apostar por la soberanía.

El amplio contexto geográfico y cultural abarcado por las sistematizaciones permite observar características peculiares que diferencian los procesos de transición agroecológica. En la región latinoamericana emergen experiencias cuyos protagonistas son indígenas y campesinos/as, especialmente en Bolivia, México y en algunas regiones de Argentina. En estos casos, ante las amenazas provocadas por la expansión del modelo capitalista que erosiona las tradiciones locales y las relaciones comunitarias, se observa como el mantenimiento de prácticas solidarias de reciprocidad y la forma de organización social permiten la construcción colectiva de innovaciones y su intercambio tanto entre familias de una misma comunidad como entre comunidades.

En el caso boliviano la centralidad de la espiritualidad, considerada la máxima expresión de la sabiduría de los pueblos, contribuye a tener una relación más equilibrada entre la sociedad y naturaleza: la cosmovisión andina mantiene una mirada integral hacia las prácticas productivas que se consideran multifuncionales para el alcance de objetivos que rebasan el solo aspecto material, en línea con la perspectiva agroecológica y de Soberanía alimentaria.

En Argentina se observa que las comunidades con mayor identidad campesina presentan motivaciones más políticas, de reivindicación de derechos de uso y manejos de los recursos naturales, de recuperación de prácticas y variedades tradicionales, de semillas criollas, como elementos bases para garantizar la reproducción familiar. Se nota además, que donde el sistema productivo está basado en la mano de obra familiar, existe un mayor compromiso con las prácticas productivas. Sin embargo, en los contextos urbanos y periurbanos o donde no se encuentra la presencia de una identidad campesina sino de pequeños agricultores y agricultoras, las motivaciones hacia la conversión agroecológica están principalmente vinculadas a una necesidad de cuidar la salud del medio ambiente y de la población, altamente afectada por el amplio uso de productos de síntesis químicas y por la extensión de la franja sojera en la última década. En estos casos resulta más difícil poder rescatar prácticas tradicionales, casi totalmente olvidadas, y se observa una tendencia por la que los proyectos están impulsados desde el alto y no por la organización de los y las agricultoras.

También en el Estado español, donde emergen principalmente experiencias vinculadas al consumo (grupos de consumo, cooperativa de productores-consumidores, huertos urbanos, etc.), las motivaciones principales se encuentran en la inquietud de desarrollar hábitos más sustentables, recuperar la capacidad de decisión sobre el consumo alimentario y re-conectarse con el medio rural desde el contexto urbano. De aquí, se genera un impulso para influenciar el sistema productivo, para que responda a un modelo conforme con las exigencias de sus protagonistas, como consumidores y ciudadanos. Tales experiencias presentan varias formas de organización, según el nivel de implicación de sus participantes en la autogestión comunitaria, el nivel de maduración como colectivo y la disponibilidad en compartir responsabilidades, sea a nivel productivo que económico y social. Se observa que cuanto más altos son el compromiso político, la cooperación y el sentido de bien común, mayores son las posibilidades de generar sostenibilidad de la experiencia en el tiempo. Lo mismo se registra en México, donde las experiencias de construcción de mercados locales, como el caso del Tianguis Orgánico de Xalapa, se mantienen por el compromiso e interés de apoyar un espacio de encuentro e intercambio a pesar de las dificultades económico-lógico.

También las experiencias productivas en el contexto europeo nacen principalmente orientadas a la búsqueda de un canal de comercialización para los alimentos ecológicos. Es interesante observar como de la necesidad de distribuir sus productos, las personas agricultoras y ganaderas han encontrado fórmulas de organización cooperativa. Estas permiten, por un lado, resolver las dificultades y dar respuestas comunes a las necesidades colectivas y, por otro lado, generar y fortalecer un sentido de identidad como garantes de una alimentación sana, de calidad y que respeta el medio ambiente.

En México la misma exigencia ha impulsado la formación de cooperativas de productoras de café ecológico para la venta a través de los canales de comercio justo. A pesar de ser procesos anclados a los mercados de exportación, las prácticas agroecológicas introducidas para el café se han ampliado y aplicado a otros cultivos permitiendo una mayor diversificación productiva para responder a las exigencias familiares de autoconsumo.

Un tema que se repite en la totalidad de las experiencias es el del conocimiento agroecológico vinculado a los saberes locales como base para la implementación de un sistema de producción sustentable. Esto se encuentra enlazado, en la mayoría de los casos, con el rescate y desarrollo de prácticas de conservación de las semillas locales.

El diálogo entre saber científico y tradicional aparece fundamental en las experiencias de transición hacia la Soberanía alimentaria: por un lado, para que las tecnologías exógenas resulten útiles tienen que ser probadas y modificadas según el contexto gracias a la sabiduría local; por otro lado, este proceso de adaptación y experimentación sobre la base del conocimiento endógeno permite fortalecer la identidad de las productoras que se sienten parte del proceso y se apoderan de los nuevos conocimientos. Sin embargo, se ha observado, en algunos casos, que existe el riesgo de que las innovaciones introducidas puedan generar conflictos y exclusión en la comunidad por parte de aquellas familias que no pueden acceder a ellas. Por lo tanto, es importante tratar de prevenir estas posibilidades y poner atención en que la nueva tecnología sea de fácil alcance y bajos costes.

En este proceso de aprendizaje las técnicas de Investigación-Acción-Participativa (IAP), la metodología de campesino a campesino, la instalación de chacras demostrativa y la organización de visitas de intercambios son factores que se han demostrado altamente útiles en la conversión agroecológica.

Para esto se requiere de una mayor formación en ámbito agroecológico por parte del personal técnico de las instituciones públicas que se ocupan de agricultura familiar y desarrollo rural, para que asuma una actitud de diálogo y escucha con los y las campesinas.

Otro elemento relevante que emerge de muchas experiencias es la importancia de la incidencia en políticas públicas: en el caso cubano la presencia de políticas públicas "*orientadas a favorecer el desarrollo agropecuario sobre bases agroecológicas, potenciando el desarrollo local, endógeno y descentralizado*" (García Carranza 2011:23) ha resultado ser fundamental para el acompañamiento de experiencias de Soberanía alimentaria. En otros contextos aparece la necesidad demandada de poder contar con políticas públicas como base para dar continuidad a los procesos de transición agroecológica y desarrollar proyectos productivos de mayor alcance, que vayan más allá del autoconsumo. Si bien los procesos de transición agroecológica hacia la Soberanía alimentaria brotan con una alta capacidad de autogestión y autonomía, se considera a las políticas públicas como un elemento valioso como paraguas institucional que proteja estas innovaciones sociales o, al menos, no las impida o dificulte.

Sin embargo, se notan todavía demasiadas contradicciones por parte de las instituciones que por un lado subvencionan a las familias agricultoras y ponen a disposición su personal técnico para la conversión productiva y por otro incentivan el uso de semillas híbridas o ejercen suficiente control sobre el uso de agrotóxicos. Por otra parte, los ejemplo de articulación política que involucraron tanto a las personas agricultoras como a las instituciones políticas locales, ONG y universidades, han permitido ciertos avances en la aprobación y reconocimiento de prácticas que fortalecen a la Soberanía alimentaria, como la creación de ferias, sistemas de garantías participativos, el reconocimiento del derecho de uso de la tierra etc...

Cabe mencionar que las experiencias que presentan mayor fortaleza son las que nacen desde abajo con una fuerte componente de compromiso social y político: a pesar del escaso apoyo por parte de las instituciones las experiencias de autogestión comunitaria con bajos recursos, una participación activa de sus protagonistas y una fuerte organización social, como es el caso de las experiencias de producción y consumo en el Estado español, logran incidir a nivel político en su entorno promoviendo estrategias de resistencia al sistema agroalimentario.

La importancia de poner atención en la forma de organización de los grupos que trabajan para el alcance de la Soberanía alimentaria emerge así mismo en el ámbito de las reivindicaciones para el derecho al acceso y control de los recursos. Es el caso de las estrategias de ocupaciones de tierra, considerada, por los grupos de familias agricultoras del norte santafesino (Argentina), *"fuente de trabajo y alimento"* (Tedín, 2011: 2). Este caso destaca cómo *"las estrategias de ocupación implementadas por las familias permitan su reproducción social y la multiplicación de las propuestas agroecológicas"* (Tedín, 2011: 1) mostrando la estrecha relación entre territorialidad y satisfacción de las necesidades alimentarias; a través de los aprendizajes de índole social sobre la conformación de redes multifacéticas y vitales y del incremento de la organización interna, las familias consiguieron el reconocimiento de autoridades encaminando el proceso de fortalecimiento de su autoestima, proyectándose como grupo con mayores derechos, visibilidad, y capacidad de ocupar más tierra y fortalecer sus pequeñas producciones orientadas al autoconsumo.

De las experiencias sistematizadas se aprende que para poder apuntar a la Soberanía alimentaria la dimensión ecológico productiva no es suficiente, si no está acompañada por un entramado de relaciones, intercambios entre vecinos y entre comunidades que fortalezcan la organización de los y las agricultoras; organización que demanda de siempre mayor formación política para poder discutir los temas en conjunto y definir estrategias colectivas sea a nivel productivo, de comercialización, para construir mecanismos que puedan superar la intermediación y proponer precios accesibles para los alimentos ecológicos, sea de incidencia a nivel político.

Con respecto al enfoque de género es interesante observar como los procesos de transición agroecológica otorgan a las mujeres un rol de protagonistas, por ser las que generalmente se ocupan de la organización de la alimentación en la familia, del cuidado de los cultivos de autoconsumo, de la selección de las semillas, de los intercambios. A pesar de que al apostar hacia la Soberanía alimentaria estas tareas resultan ser prioritarias, el trabajo de las mujeres carece de la suficiente visibilización. Todavía existen demasiados casos de baja participación de las mujeres en la toma de decisión, sobretodo en las zonas rurales; mayor participación se registra en el contexto urbano, ya que las mujeres son las que más se involucran a las experiencias de grupos de consumo. Sin embargo, es significativo que en contextos como el boliviano, donde generalmente prevalece la visión de la complementariedad entre roles de género, están surgiendo sindicatos de mujeres con siempre mayor incidencia política a nivel regional.

Otro tema relevante todas las sistematizaciones, que sean de América Latina o de Europa, gira alrededor de la importancia de recuperar la cultura gastronómica y alimentaria. Encaminar un proceso que recupere el valor cultural y nutricional de los alimentos tradicionales favorece el fortalecimiento de la relación entre consumidoras y productoras locales además de poner las bases para la difusión de una cultura alimentaria sana y nutritiva, y prevenir enfermedades vinculadas a la desnutrición y obesidad. Para esto emerge la importancia de valorar procesos de autoformación y construcción colectiva de conocimiento al margen de los sistemas tradicionales de formación.

Conclusiones

OSALA, por ser una red cuyas sedes están presentes en distintos contextos geográficos de América Latina y en el Estado español, constituye una plataforma de visibilización de experiencias de re-acción con una multiplicidad de características y peculiaridades, permitiendo construir un panorama general sobre los aprendizajes que emergen de ellas. Con esto no se pretende avanzar conclusiones sobre el estado de la Soberanía alimentaria en

los países donde se desarrollan estos procesos, por ser un análisis cualitativa de experiencias puntuales, sino observar tendencias generales y construir un espacio de encuentro-reflexión-acción que permite el intercambio de informaciones y aprendizajes para distintos tipos de público (academia, movimientos sociales, instituciones, etc.) y que favorezca la creación de alianzas para la puesta en práctica de estrategias común de transición agroecológica hacia la Soberanía alimentaria.

Del análisis de las experiencias sistematizadas se nota que, por su abordaje integral, las experiencias orientadas a la Soberanía alimentaria tendencialmente ponen en marcha procesos que a partir de la revitalización del sector productivo de pequeñas fincas, huertos caseros etc., permiten una mejora tanto de las condiciones de nutrición de la población involucrada cuanto de los recursos económicos, gracias a la incorporación de actividades de transformación y distribución que emergen, la mayoría de las veces, de la organización colectiva. Estos procesos permiten generar una mayor cohesión social y recuperar las relaciones de cooperativismo que el sistema capitalista basado en el individualismo ha desgastado. Tal cohesión puede a su vez favorecer la organización de los grupos involucrados para exigir políticas de apoyo o encontrar estrategias para acceder a los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades y mejorar su calidad de vida.

A pesar de las diferentes características que presentan las experiencias sistematizadas, por el contexto sociocultural en el que se desarrollan, sobresale la importancia de ampliar el conocimiento agroecológico a las dimensiones socio-económica y político-cultural. Los casos impulsados desde los programas estatales, instituciones públicas u ONG, generalmente se han concentrado, por lo menos en su primer momento, en la dimensión ecológico-técnico-productiva, evidenciando que los procesos en que son ausentes prácticas solidarias y formas de trabajo conjunto entre los y las productoras quedan sesgados y difícilmente sostenibles en el largo plazo. Al contrario, donde las prácticas productivas son el resultado de una decisión conjunta por parte de las personas agricultoras, impulsada por un fuerte compromiso político y una cultura basada en la cooperación social, es presente un mayor apoderamiento por parte de la gente y mayor capacidad de innovación ante los retos y dificultades que surgen. En estos últimos casos la creación de alianzas y articulaciones en red con otros colectivos, ONG o instituciones públicas constituye una ventaja para fortalecer las experiencias, siempre y cuando sea una estrategia que nace desde los grupos locales y no sea impuesta desde el alto.

Vinculación con la Línea Temática 4

El artículo presentado aborda una temática, la de la sistematización de experiencias en transición agroecológica para su visibilización y fortalecimiento, que está fuertemente vinculada a una visión de proceso. Experiencias de este tipo, que apuntan a construir prácticas alternativas al sistema agroalimentario se pueden leer y analizar como procesos que se están encaminando hacia la Soberanía alimentaria, con sus problemáticas, dificultades internas y externas, sus logros e innovaciones: por esto, la experiencia de OSALA trata tanto de estudiar y visibilizar los aprendizajes positivos y negativos que sobresalen de tales procesos como de observar las tendencias que se están dando en este sentido en la región Latinoamericana y en Europa, especialmente en el Estado Español, poniendo énfasis en los retos que estas experiencias tienen que enfrentar así como en los impactos que están teniendo a nivel local y global.

Referencias bibliográficas

García Carrazana, A. (2011). *Sistematización OSALA: Finca integral 'La Sorpresa' Experiencia del proyecto 'Convenio de soberanía alimentaria y desarrollo local dirigido a grupos vulnerables afectados por desastres naturales en países del Caribe'*. OSALA, Córdoba, España. Accedido en: <www.osala-agroecologia.org>.

FMSA (Foro Mundial para la Soberanía Alimentaria) (2007). *Declaración de Neyéléni*, 23 - 27 de Febrero de 2007, Sélingué, Mali. En: <<http://www.nyeleni.org/spip.php?article291>>.

- Ottmann, G., Sevilla Guzmán, E. (2004). "Las dimensiones de la Agroecología". En: VV.AA. *Manual de Olivicultura Ecológica*. Instituto de Sociología y Agricultura Ecológica. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Sevilla Guzmán, E. (2004). "Agroecología y agricultura ecológica: hacia una "re" construcción de la Soberanía alimentaria", sesión inaugural del *VI Congreso de la SEAE*. Almería, 27 de Septiembre del 2004.
- Tedín E., (2011). "*Estrategias de ocupacion de tierra de en dos comunidades de familias agricultoras*". En el norte santafecino. *El desafío de propuestas agroecológicas*. OSALA, Córdoba, España. Accedido en: <www.osala-agroecologia.org>.

Una experiencia colectiva de búsqueda de alternativas. El desarrollo de capacidades como estrategia de cambio

Mary Tere Guzmán Bonilla (Fundación Alboan)

Resumen

La experiencia integra las aportaciones y el trabajo de la comunidad de aprendizaje COMPARTE conformada por un grupo de 15 organizaciones latinoamericanas y ALBOAN.

COMPARTE es un espacio de aprendizaje compartido en que organizaciones de distintos contextos queremos mirar críticamente nuestra práctica, reflexionar sobre ella y enriquecerla. Nuestro propósito es construir estrategias que construyan alternativas al modelo dominante y que se generen desde abajo, desde los espacios locales de acuerdo a las necesidades y características de los territorios y sus poblaciones.

Nuestro trabajo conjunto de los últimos 4 años nos permite presentar esta comunicación en la que describimos brevemente el proceso de generación de conocimiento desde la práctica y algunas "tensiones creativas" que vamos identificando que nos permiten construir y enriquecer el proceso.

palabras clave

Construcción colectiva de conocimiento, desarrollo de capacidades, alternativas económico-productivas.

Introducción

La experiencia que presentamos intenta resumir las aportaciones y el trabajo de muchas organizaciones y personas que dan vida a la comunidad COMPARTE. Nuestro objetivo es difundir parte del proceso que estamos viviendo como comunidad de aprendizaje, así como algunos resultados de nuestra discusión y comprensión colectiva del desarrollo.

Las organizaciones que formamos COMPARTE asumimos el reto de pensar juntas el desarrollo que queremos y por el que trabajamos. Queremos jugar un papel activo en la elaboración de objetivos, creación de propuestas y presentación de alternativas. Somos conscientes que este reto nos rebasa, que supone un camino

de largo plazo y demanda esfuerzo y exigencia; pero a pesar de ello, tenemos la convicción de que no podemos dejar de asumir este compromiso porque nos jugamos la legitimidad y el futuro de nuestras propuestas.

Es un hecho que el modelo socioeconómico vigente durante décadas nos ha llevado a una crisis global de grandes dimensiones que ha vuelto a poner de actualidad el debate sobre el concepto y los modelos de desarrollo. La evidencia de las claras injusticias que origina el modelo económico presenta una oportunidad para ensayar nuevas lógicas, respuestas y propuestas que nos encaminen a un escenario mejor.

Esta situación nos llama a movernos, a asumir el reto de proponer y de sumarnos a movimientos y redes que están discutiendo y promoviendo vías alternativas. No nos conformamos con la realidad de crisis y devastación que vivimos, tenemos la convicción de que el mundo puede y debe ser transformado. Ante estos cambios profundos estamos intentando aportar a la creación de nuevo pensamiento y nuevas actitudes que nos encaminen a un futuro mejor.

¿Qué es el COMPARTE?

La comunidad está conformada por un grupo de 15 organizaciones latinoamericanas y ALBOAN. Esta iniciativa nació a raíz de la convocatoria de ALBOAN a un grupo de organizaciones aliadas con las que compartimos inquietudes, perspectivas y líneas de acción.

COMPARTE es un espacio de aprendizaje compartido en que organizaciones de distintos contextos queremos mirar críticamente nuestra práctica, reflexionar sobre ella y generar una nueva práctica. Esta comunidad tiene el convencimiento de que podemos aportar, desde nuestra sencillez, a la reflexión teórico-práctica sobre el desarrollo y a la creación de alternativas viables, posibles y queridas por las personas empobrecidas con las que trabajamos.

Los puntos de interés entre las instituciones que venimos participando son muchos y muy amplios. El debate y las prácticas de promoción del desarrollo son aún más amplios y complejos. Conscientes de ello, hemos tenido que trazar rutas de trabajo que nos permitan consensuar enfoques y maneras de construir y compartir prácticas y saberes. La comunidad ha tenido que dotarse de cierto andamiaje metodológico, organizativo y de comunicación que nos permita reflexionar nuestra práctica, compartir esa reflexión, teorizar sobre ella y volver a la práctica para recrearla.

COMPARTE nace como resultado de distintos espacios de encuentro y diálogo convocados por ALBOAN. Estos espacios iniciados en 2008 nos han permitido constatar que a pesar de las diferencias sustanciales de la realidad de cada país y contexto, la emergencia de inquietudes, perspectivas y líneas de acción comunes sobre la promoción del desarrollo, requieren compartirlas y articularlas.

En 2010 convocamos a un seminario que permitió definir algunos rasgos del desarrollo por el que trabajamos. Así mismo, se fueron apuntando algunas estrategias que utilizamos y priorizamos a la hora de hacer dicho trabajo (ver anexo 1). Por último, se identificaron los retos, las oportunidades y las dificultades que en este camino vamos sorteando. Sobre todo, se reconoció el enorme valor del espacio que compartimos, y desde ahí, confirmamos el interés de seguir profundizando juntos para potenciarnos unas a otras en la construcción de "otros desarrollos posibles"¹.

Es así como en este encuentro surgió la propuesta de crear una comunidad de aprendizaje que diera continuidad y profundidad al trabajo iniciado. Desde entonces caminamos en un proceso continuado de diálogo y aprendizaje que ha permitido dar pasos hacia (i) definir qué es y qué objetivos tiene esta comunidad, (ii) definir una forma de organización, (iii) poner en marcha el proceso de construcción de aprendizaje compartido y (iv) generar aprendizajes para la mejora de las experiencias prácticas que nutren este programa.

La revisión de nuestra práctica y los aprendizajes

El debate sobre el concepto de desarrollo fue indispensable para la creación de un horizonte común y para poder compartir y revisar la práctica de manera conjunta. Somos personas y organizaciones diversas, de distintos contextos y experiencias lo que complejiza el debate. Tenemos distintas posturas sobre el desarrollo y las alternativas que proponemos, lo que nos ha llevado a debates profundos que nos van dando luces que nos ayudan a avanzar. Sobre todo, nos ha supuesto generar un lenguaje común que nos permite entendernos, crear consensos y focalizar la discusión en aquéllos puntos que consideramos pertinentes para nuestras organizaciones y para nuestra práctica.

1 Los resultados de este seminario están sintetizados en la publicación: "El Desarrollo Alternativo por el que trabajamos". ALBOAN 2011. <<http://www.alboan.org/portal/documentos.asp?id=168>>.

Las organizaciones que dan vida a COMPARTE acompañan y animan iniciativas económico-productivas en distintos contextos. Al mismo tiempo son entidades, la mayoría de ellas, que han trabajado por muchos años en los ámbitos político y social. El trabajo en las distintas dimensiones del desarrollo aporta una gran riqueza al debate, ninguna de las organizaciones participantes realiza un trabajo "exclusivamente" en la dimensión económica del desarrollo.

Otro elemento común es que todas las organizaciones participantes experimentaban la dificultad que supone sostener procesos complejos en lo económico-productivo, por las condiciones de pobreza y exclusión en los que trabajamos y los contextos adversos que enfrentamos. Siendo esta realidad así, optamos por focalizar la reflexión en esta dimensión del desarrollo en la que se constató un menor conocimiento y posicionamiento del conjunto de las organizaciones miembro: **atender a los procesos de desarrollo económico-productivo y a la forma en la que en esos procesos se generan las CAPACIDADES para impulsar propuestas alternativas.**

Para focalizar la reflexión, extraer aprendizajes y volver a la práctica tomamos algunos acuerdos metodológicos y organizativos que, consideramos, podían ayudar al caminar de la comunidad.

Mirar la propia experiencia.

Era importante que la mirada sobre la experiencia no fuese desde cualquier lugar, sino desde nuestra propia opción conceptual sobre el desarrollo. Es decir, desde aquellos consensos que vamos tomando sobre lo que consideramos alternativo, sobre los rasgos del desarrollo que promovemos o desde las estrategias que de forma consensuada hemos considerado que son clave para los procesos económico-productivos de carácter alternativo. Por tanto, la mirada de la experiencia estaba condicionada por nuestro propio marco ético-político para ver qué tanto nos acercamos a él y de qué manera podemos avanzar en la construcción pragmática de eso que soñamos y anhelamos.

Otro elemento clave era la necesidad de mirar la propia experiencia de manera integral, con ojos críticos y propositivos. Ayudarnos como comunidad a repensar lo que hacemos de manera ordenada de tal forma que nos permitiera reflexionar porqué hacemos lo que hacemos, de qué manera estamos trabajando y qué cosas han venido facilitando o dificultado el camino.

COMPARTE ha facilitado el ejercicio de mirarnos al interno pero acompañados con otras organizaciones que están en el mismo proceso. En nuestra acción social difícilmente nos damos tiempo para parar y reflexionar sobre lo que estamos haciendo e intentar aprender de esa experiencia que vamos viviendo. Esta es una de las razones por las que pertenecer a la comunidad resulta pertinente para las organizaciones miembros.

Compartir a la comunidad lo que he descubierto

Poner en común lo que vamos encontrando en la propia experiencia puede resultar difícil. Es un ejercicio de honestidad y a la vez de confianza y generosidad para poner la información al servicio del resto de organizaciones. También requiere ordenar la información, sintetizarla y poner en común aquello que supone un aprendizaje, un descubrimiento en mí que hacer o una nueva mirada sobre lo que venía haciendo.

Este compartir ha sido de los elementos mejor valorados en nuestra comunidad. Poner en relación la propia experiencia con la de otras organizaciones ha permitido visualizar dinamismos comunes, retos compartidos y sobre todo, complementariedades para enfrentar dichos retos. La comunidad está permitiendo poner en relación, con mayor profundidad, experiencias que pueden dialogar y enriquecerse unas a otras. Algunos resultados en esta dimensión están siendo la generación de pasantías de personas de distintas experiencias, transferencia de metodologías, asesoría técnica entre las propias organizaciones que forman COMPARTE, que de manera natural encuentran ámbitos de convergencia y de enriquecimiento mutuo.

La generación de una nueva práctica

La devolución a la práctica se está dando, al menos, en dos sentidos: desde la discusión teórica y en la aplicación práctica.

Por lo que se refiere a la discusión más teórica esta comunidad está aportando nuevos elementos de debate y reflexión para cada organización. Supone, introducir en sus dinámicas nuevos conceptos y enfoques que muchas veces cuestionan los paradigmas con los que hasta ahora se venía interpretando o mirando la realidad. Por ejemplo la opción que tomamos de abordar el enfoque de capacidades, debatir sobre él, mirarlo en la práctica, está implicando nuevas perspectivas a la hora de diagnosticar los territorios o en la puesta en marcha estrategias formativas o de articulación en el sector económico-productivo.

Debates en torno a qué es lo alternativo en nuestras prácticas, por qué y cómo lo hacemos han suscitado una profunda reflexión en las organizaciones participantes. De igual forma, la construcción colectiva de conceptos compartidos implica una devolución a la organización que enriquece el horizonte de debate, de discusión y por tanto de intervención.

En lo que respecta a la aplicación práctica la revisión de la propia experiencia ha implicado ver elementos críticos que no se habían detectado previamente. Esto ayuda a reorientar, corregir o consolidar aquéllos que están siendo positivos. En relación al contraste con el resto de experiencias, la aplicación práctica se está enriqueciendo en dos aspectos claros, por un lado en la puesta en marcha de planes organizacionales que desarrollan alguna metodología propia de la comunidad (por ejemplo el mapa de desarrollo de capacidades - anexo 2) o en actividades estratégicas que beben de buenas prácticas identificadas dentro de la propia comunidad (por ejemplo, en comercialización, consumo y reinversión).

Esta implementación práctica está suponiendo una mayor demanda a la comunidad en términos de acompañamiento, asesorías cruzadas, intercambios, etc. Para ello, la comunidad se encuentra en un proceso de definición respecto a qué recursos necesitamos, qué objetivos queremos alcanzar en el mediano plazo y qué decisiones, como comunidad y como organizaciones que participamos en ellas, debemos tomar para que esto suceda.

La mirada a la práctica, su conceptualización y el regreso a la experiencia, nos está poniendo en una tesitura muy interesante. En este momento el COMPARTE se encuentra dando un paso crucial para su consolidación como comunidad que atiende, al menos tres dimensiones: (i) generación de aprendizajes y conocimiento desde la práctica, (ii) convergencia de experiencias; (iii) mejora pragmática de las experiencias.

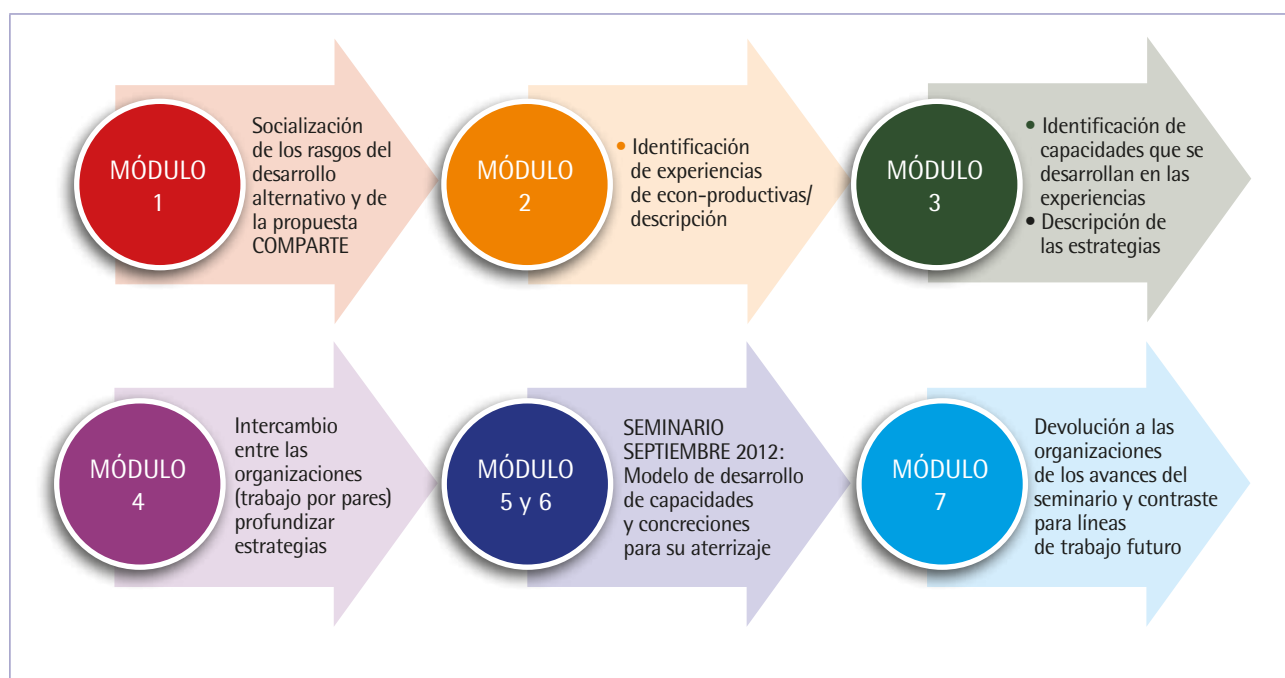
El andamiaje necesario

Para abordar el trabajo antes descrito hemos diseñado un itinerario que nos orientaba a cumplir los objetivos de aprender de la experiencia, compartir con otros y poner en práctica esos aprendizajes (propios o de las otras experiencias). Esta ruta se ha apoyado en el diseño de "módulos" que nos orientaron el trabajo individual y como grupo de organizaciones

La primera fase de trabajo (2011-2013) estuvo apoyada en 7 módulos que se trabajaron de forma on-line y presencial. Estos módulos dieron pautas desde la descripción ordenada y reflexionada de cada experiencia económico-productiva hasta el análisis en profundidad de factores críticos de éxito y estrategias puestas en marcha.

Cada módulo cuenta con guía de trabajo que explicita los objetivos, actividades a desarrollar al interior de cada organización miembro del COMPARTE, preguntas detonadoras del debate, materiales de apoyo y resultados esperados. De igual forma el plazo para enviar a la comunidad y la manera de presentar la información que permita visualizarla de manera ordenada.

Basándonos en esas guías cada organización participante construye la información que posteriormente comparte con la comunidad. Cada vez que cerramos un módulo la información tiene un doble tratamiento, por un lado las organizaciones conocen lo que el resto ha compartido y, por otro, se realiza una síntesis con los elementos clave que se han encontrado, compartido y reflexionado. Esto permite extraer similitudes, diferencias y complementariedades. También, identificar elementos que dialogan con la teoría, que enriquecen los conceptos y que nos permiten aterrizarlos en la práctica concreta. Por ejemplo, lo relacionado al enfoque de capacidades nos ha permitido ir generando un catálogo de capacidades orientadas a procesos económico-productivos vinculadas a las estrategias que las desarrollan y sostienen.



Para dar soporte a este trabajo, tanto metodológico como de dinamización de la comunidad, se acordó la creación de un equipo dinamizador conformado por tres organizaciones latinoamericanas y ALBOAN. Este equipo ha asumido el liderazgo de la comunidad para crear la ruta metodológica que hemos seguido, para facilitar el diálogo y convergencia de experiencias de la comunidad y para proveer de los recursos necesarios para su funcionamiento.

Al interior de cada organización participante hay designada una persona ACTIVADORA que juega un rol de dinamizador al interior de la organización de los debates y tareas que los distintos módulos plantean y al mismo tiempo mantienen la comunicación con la comunidad. El papel de la persona activadora es clave para el desarrollo de las actividades planificadas, por ello, han sido designadas por las direcciones de cada organización como la persona enlace del COMPARTE. En muchas organizaciones (no en la totalidad) la persona activadora ha podido crear un grupo estable de reflexión-contraste del COMPARTE. Esto ha facilitado la incorporación de la discusión de la comunidad en la organización y a la vez ha supuesto una riqueza en las aportaciones hacia la comunidad. El camino de ida y vuelta (organización-comunidad) se vuelve más rico y tiene mayor impacto en su aplicación práctica.

Es así como ha sido posible avanzar en la generación de consensos conceptuales y prácticos. A continuación se presentan de forma muy resumida algunas de las tensiones que vamos identificando en el proceso y que forman parte de la construcción de conocimiento y de mejora de la praxis que estamos experimentando.

Algunas tensiones creativas

La comunidad de aprendizaje y la organización miembro.

En este proceso la comunidad COMPARTE ha ido consensuado discurso, enfoque y postura política como grupo de organizaciones. Se ha editado alguna publicación y estamos en camino de una segunda entrega.

Otro resultado ha sido la construcción de, al menos, tres "rutas metodológicas" propias a partir de la reflexión compartida. Una vinculada al desarrollo de capacidades, otra a la ampliación de escala de experiencias económico-productivas y una tercera sobre estrategias de comercialización.

Este cúmulo de "productos" que ha generado la comunidad enfrenta el reto de ser aplicado y adaptado a la realidad de cada organización y de cada experiencia. La construcción colectiva requiere volver a la práctica y poner en marcha nuevos programas, nuevas iniciativas, recrear algunas estrategias, etc. La tensión que enfrentamos de forma creativa es de qué manera lo creado colectivamente se convierte en un "paraguas" suficientemente claro que oriente nuevos desarrollos concretos, y la vez suficientemente flexible que se adapta a cada contexto y momento que vive cada una de las experiencias.

Uno de los últimos debates de la comunidad es este punto. Como acompasar los ritmos y construcciones como comunidad con el aterrizaje en cada organización en particular y, a la vez, continuar alimentando y avanzando en lo colectivo.

El proceso y los resultados

El proceso que hemos puesto en marcha en los últimos 4 años está siendo muy bien valorado por las organizaciones que formamos COMPARTE. Una tensión que enfrentamos es acompasar los ritmos de cada organización, la puesta en marcha de programas comunes y la visualización de resultados específicos.

Mantenemos una tensión creativa entre respetar los ritmos del proceso y visibilizar resultados de manera coordinada. Existe una fuerte insistencia, por algunos miembros de la comunidad, en conseguir resultados más allá de lo conceptual y lanzarnos a proyectos más ambiciosos de manera conjunta que supongan aplicaciones prácticas en las experiencias. Esta tensión se va resolviendo en la puesta en marcha de iniciativas más puntuales entre organizaciones específicas (por ejemplo en estrategias de comercialización compartidas) que no pueden implicar al conjunto de la comunidad (por distintas causas: tiempos, espacios, productos, capacidades, etc.) pero que pueden potenciar enormemente a algunas de ellas por las complementariedades identificadas y las sinergias que se van creando.

La ampliación y la consolidación

Otro elemento sobre la mesa es incorporar nuevas organizaciones a la comunidad o consolidar los que estamos. La comunidad está inserta en una red de centros sociales latinoamericana más amplia, existe la posibilidad de que otras organizaciones se puedan sumar pero eso podría implicar reiniciar diálogos, sumarla a los acuerdos establecidos, quizá ralentizar el ritmo.

Esta tensión debe abordarse en breve, porque los buenos resultados que la comunidad va teniendo deben consolidarse, profundizar la reflexión, cimentar las rutas metodológicas que se están proponiendo, pero, por otro lado no queremos ser una comunidad cerrada, es necesario continuar con apertura y generar novedad.

El diálogo al interior y hacia fuera

En el último encuentro presencial de COMPARTE una de las áreas de mejora identificada fue la comunicación al interior de la comunidad. Es fundamental ganar en eficacia en la manera en la que nos comunicamos, fortalecer los canales, mejorar las herramientas con las que contamos, etc. Para ello es necesario invertir recursos y esfuerzos en la mejora de nuestros canales de comunicación interna, fundamentales para continuar alimentando el dinamismo del grupo.

Por otro lado percibimos la necesidad de abrir el diálogo a otras redes y grupos que están en procesos de reflexión similares, lo que nos puede suponer un esfuerzo comunicativo y de divulgación adicional. La tensión en este momento radica en consolidar nuestras formas de comunicación (invertir hacia dentro) y tener condiciones de posibilidad para comunicarnos mejor hacia fuera.

Aprendizajes desde la cooperación al desarrollo

Desde ALBOAN como organización miembro del COMPARTE y como responsable de la secretaría ejecutiva, podríamos extraer algunos aprendizajes del camino andado que compartimos brevemente:

- El debate sobre los enfoques y los conceptos comunes ha sido intenso. Existe cierta dificultad para que el debate y las propuestas sean significativas para todas las organizaciones atendiendo la diversidad y el momento de cada una. Algunas experiencias son aún incipientes y muy concretas, mientras que otras se amplían con visiones más territoriales o con mayor capacidad de intervención, articulación social y política. Por tanto, es necesario plantear una propuesta suficientemente amplia en la que quepan las distintas realidades, pero que a la vez permita comparar metodologías, compartir aprendizajes, identificar dificultades y fortalecerlos en ese intercambio que se está promoviendo.
- La propuesta implica distintos niveles de trabajo que demandan profundidad en cada uno de ellos y equilibrio entre sí: (a) mejoras de las experiencias; (b) intercambio de saberes y espacios de encuentro; y (c) generación de conocimiento y aprendizajes.
- La distancia y los ritmos suponen dificultad. El funcionamiento de la comunidad requiere de un andamiaje metodológico que es demandante para los participantes. El trabajo en terreno muchas veces dificulta la interacción, a pesar, que el compromiso con la comunidad es fuerte y al interior de cada organización hay personas claramente designadas para participar y para las cuáles la comunidad supone un espacio real de aprendizaje.
- Una identidad compartida favorece las dinámicas de intercambio de la información y aprendizaje conjunto. Que un número importante de las organizaciones sean parte de la red de centros sociales de la Compañía de Jesús en América Latina le dota de un marco que favorece la interacción.
- Desde ALBOAN esta experiencia representa avanzar en la concreción de lo que creemos que es la cooperación al desarrollo. COMPARTE es un ejemplo de formas de hacer compartidas, de construcción de aprendizajes y enfoques y de diálogos de ida y vuelta. También, nos supone un aprendizaje en un tipo de cooperación basada en la generación de conocimiento y la creación de espacios de encuentro e intercambio. En esta comunidad jugamos un papel dinamizador y de "puente" que nos permite evidenciar una cooperación más basada en el conocimiento y el intercambio que en una cooperación intensiva en financiación.

Vinculación con la Línea Temática 4

Esta propuesta de búsqueda colectiva de alternativas aporta la LT4 describiendo el proceso de vinculación entre teoría y práctica, abordando el proceso metodológico de construcción colectiva de conocimiento desde la praxis

reflexionada. La experiencia de COMPARTE supone un esfuerzo colectivo de sistematización, de comprensión de la experiencia y de creación de nuevas prácticas compartidas.

Anexo 1: Los rasgos del desarrollo alternativo

Los **RASGOS DEL DESARROLLO** que se han identificado desde nuestra práctica y que queremos proponer como horizonte alternativo:

En defensa de la vida: la persona y su dignidad es el centro.

Parte de lo local: construimos una visión alternativa desde lo local.

Genera capacidad de Participación y de Discusión: generación de capacidades para el ejercicio de la libertad y la toma de decisiones.

Apuesta por la construcción colectiva.

Rescata la riqueza de la diversidad: del nosotros/as excluyente al nosotros/as incluyente.

Emplea de forma justa y sostenible la riqueza de los Recursos Naturales: Vive en armonía con su entorno natural, que genera beneficios sociales y ambientales.

Fortalece el papel de la mujer: no hay auténtico desarrollo si las mujeres no son, también, protagonistas.

Prioriza la buena vida para todas las personas: la prioridad no es la acumulación de capital si no el "buen vivir" para todas las personas.

Las **ESTRATEGIAS QUE DESPLEGAMOS:**

Acompañar: no se trata de sustituir sino de caminar a lado.

Generar capacidades: individuales y colectivas; productivas y sociopolíticas.

Incidir: la incidencia política como estrategia para la transformación social.

Aprender de la experiencia: procuramos la permanente reflexión en la acción.

El proyecto curricular

.....
Aitor Jiménez Rodríguez (Director de Proyectos Cocurriculares en KOKUK Proyectos Cocurriculares-Kokurrikular Priektuak y Educador de Calle en IRSE Araba).
Revi3n realizada por Javier G3mez de Arteche Gondra (Coordinador Cocurricular en KOKUK Proyectos Cocurriculares - Kokurrikular Proiektuak)

Resumen

Se hace imprescindible comenzar esta comunicaci3n presentando el t3rmino que inspira el nombre de nuestra Asociaci3n: Cocurricular. Las referencias acerca de este tecnicismo provienen de pa3ses como Canad3, Singapur, M3xico, Pakist3n, Estados Unidos...y a pesar de darse ciertas diferencias entre sus interpretaciones, todas hacen relaci3n a programas, proyectos y actividades que complementan el curr3culo de un centro educativo.

Uno de los retos de KOKUK Proyectos Cocurriculares - Kokurrikular Proiektuak es dar forma a este concepto, completar su significado y estructurar su contenido, adapt3ndolo con el objetivo de articular la intervenci3n socio-educativa en el medio escolar.

El Proyecto Cocurricular, t3tulo de esta comunicaci3n, busca de alguna manera desdibujar los l3mites entre la educaci3n formal, no formal e informal configur3ndose as3, en estos momentos de necesaria innovaci3n educativa, como un valor a3adido a la escuela encaminado a reducir la brecha que separa al alumnado que tiene un alto rendimiento del que tiene un bajo rendimiento.

En la comunicaci3n, a modo de introducci3n sobre la metodolog3a de trabajo de los Proyectos Cocurriculares, recurriremos al s3mbolo de "EL 3RBOL DE KOKUK". Seguidamente encontraremos una breve descripci3n de los referentes metodol3gicos de los que se nutren los Proyectos Cocurriculares: Resiliencia Comunitaria, Modelo Biopsicosocial, Pedagog3a Cr3tica, Escuelas Aceleradas, Concepci3n Comunicativa, Comunidades de Aprendizaje, Aprendizaje - Servicio y Ciudad Educadora.

Seguidamente se encuentran nuestros principios de intervenci3n socio-educativa: educativo-relacional, aprendizaje dial3gico-cooperativo y trabajo en red- interdisciplinar. Pasando por los criterios generales: acci3n intencional, experiencia significativa y gratificante, interacci3n con la comunidad educativa y conexi3n con el curr3culo. Criterios que constituyen el "Factor Cocurricular" com3n a todas las acciones a implementar en un proyecto de estas caracter3sticas. Para llegar al objetivo 3ltimo de los Proyectos Cocurriculares: que el alumnado sea, progresivamente, m3s sano, aut3nomo y solidario.

La comunicaci3n avanza con las funciones y tareas del recurso clave de los Proyectos Cocurriculares: el Coordinador Cocurricular, marcado por la figura profesional de Educador y su propia acci3n relacional con el alumnado, objeto de los Programas de Intervenci3n Socio-Educativa Cocurricular (PISEC).

Despu3s se presenta una de las Actividades Cocurriculares implantada actualmente en el IES Federico Baraibar de Vitoria-Gasteiz a modo de ejemplo pr3ctico, para finalmente, como conclusi3n, recoger una serie de riesgos y potencialidades de los Proyectos Cocurriculares, fruto de la intervenci3n socio-educativa desarrollada en el medio escolar.

palabras clave

Cocurricular, actividad cocurricular, programa de Intervención socio-educativa cocurricular (PISEC), coordinador/a cocurricular.

El árbol Kokuk

Para comprender mejor la metodología de trabajo de los Proyectos Cocurriculares utilizaremos el símbolo del "ÁRBOL de KOKUK".

Las raíces son el currículum: las raíces se insertan en el suelo y le sirven de fundamento a todo el árbol. Los Proyectos Cocurriculares están conectados directamente con el currículum y se fundamentan en los derechos de los alumnos y las alumnas, persiguiendo una mejora en su rendimiento que les permita aumentar sus oportunidades.

El tronco son los criterios generales que configuran el "Factor Cocurricular" común a todos los Programas, Proyectos y Actividades. El tronco es el principal elemento estructural de un árbol que soporta las ramas: Programas, Proyectos

y Actividades Cocurriculares.

Las hojas son los alumnos y alumnas. Las hojas son las generadoras de la energía del árbol: los destinatarios del Proyecto Cocurricular; niños niñas y adolescentes protagonistas activos en todo el proceso.

La copa es la Comunidad Educativa. A través del tronco se conectan las raíces y las ramas del árbol llegando a cada una de las hojas que forman la copa. En los Proyectos Cocurriculares todas las acciones deben estar en RED con el resto de la Comunidad.



Referentes metodológicos

Los referentes metodológicos de los que se nutre KOKUK para el diseño sus Proyectos Cocurriculares son fundamentalmente:

Resiliencia Comunitaria

Se trata de una concepción desarrollada teóricamente a partir de observar que cada desastre o calamidad que sufre una comunidad, que produce dolor y pérdida de vidas y recursos, muchas veces genera un efecto movilizador de las capacidades solidarias que permiten reparar los daños y seguir adelante. Los pilares fundamentales de la Resiliencia Comunitaria son: Autoestima colectiva, identidad cultural, humor social, honestidad estatal y solidaridad.

Modelo Biopsicosocial

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define salud como: "el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no tan solo la ausencia de enfermedad o afección". El ser humano debe ser considerado como un ente biopsicosocial. Es un ente, porque existe y su componente bio se refiere a que es un organismo vivo que pertenece a la naturaleza. Su componente psico se refiere a que además de ser un organismo vivo tiene mente, lo que le permite estar consciente de su existencia. El ser humano es un ente social porque recibe influencias favorables y desfavorables como resultado de la interacción con la sociedad que lo rodea y con el medio ambiente físico, en el cual lleva a cabo su vida.

Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica aparece como una propuesta alternativa que pretende provocar transformaciones en el sistema educativo concibiendo el aprendizaje como un proceso vinculado a los conceptos de poder, política, historia y contexto. Promueve un compromiso con formas de aprendizaje y acción en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, con centro en el autofortalecimiento y en la transformación social.

Escuelas Aceleradas

Fundadas con el objetivo primordial de que el alumnado de una zona desfavorecida tuvieran igual acceso que los demás a una educación con altas expectativas, de tal modo que desarrollaran al máximo sus posibilidades intelectuales, sociales, emocionales, físicas y creativas. Se trata de lograr alumnos autónomos en su aprendizaje, que consigan aprender por ellos mismos, que sepan descubrir, explorar y participar en el mundo que les rodea.

Concepción Comunicativa

La concepción comunicativa incluye y supera la concepción constructivista, haciendo una importante precisión: el proceso de formación de los significados no sólo depende de los y las profesionales de la educación sino también de todas las personas y contextos relacionados con todos los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado se orienta hacia el conocimiento de las personas, los grupos de aprendizaje y hacia el conocimiento de cada materia desde un enfoque interdisciplinar.

Comunidades de Aprendizaje

Proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes.

Aprendizaje-Servicio

Es una metodología educativa que combina el currículo académico con el servicio comunitario. El aprendizaje-servicio es un método para unir compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Aprender a ser competentes siendo útiles a los demás.

Ciudad Educadora.

La ciudad educadora es un nuevo paradigma, un proyecto necesariamente compartido que involucra a todos los departamentos de las administraciones locales, las diversas administraciones y la sociedad civil. La transversalidad y la coordinación son básicas para dar sentido a las actuaciones que incorporan la educación como un proceso que se da a lo largo de toda la vida. Tiene como objetivo trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes.

Principios de la intervención socio-educativa

Los principios en los que se basa nuestra intervención socio-educativa en el medio escolar son:

Educativo-Relacional

Esta acción socio-educativa en medio escolar es una acción intencional, en la que, a partir de un encuentro personalizado, a partir de la interacción significativa con los alumnos y alumnas, en los sistemas en que éste se desenvuelve, promocionar su salud, autonomía y solidaridad. Esto implica:

- La participación consciente del sujeto y de su familia.
- Contextualización en diferentes entornos: escolar, relacional, comunitario...
- La acción consciente como base de motivación y aprendizaje de competencias.
- Una intervención socio-educativa directa, ajustada y actualizada.
- La complementariedad, la integración y la gestión de los conflictos y de los imprevistos.

Aprendizaje Dialógico-Cooperativo

Como herramienta básica y primordial en la intervención socio-educativa para el desarrollo de las competencias sociales y comunicativas donde los significados dependerán de las interacciones humanas y de los constructos comunicativos.

Para ello es necesario empoderar al alumnado como un ser positivo que aprende y a la vez enseña en una relación de igualdad tanto con los educadores como con los compañeros y compañeras. Dentro de esta perspectiva, se asume el aprendizaje como una construcción social donde entran en juego, no sólo los significados que las personas construyen, sino que se trasciende a la búsqueda del sentido, es decir, de los por qué y para qué de la experiencia educativa y la forma en que ésta favorece las transformaciones sociales.

Trabajo en Red-Interdisciplinar

Un Programa de Intervención Socio-Educativa Cocurricular se integra en los Centros Escolares, desde una orientación comunitaria de trabajo en RED, centrada en la persona y su entorno, como un programa de prevención selectiva que complementa la intervención que se realiza desde la escuela y como un recurso para sus equipos docentes y otros programas (generales) y servicios (universales) propios de la comunidad.

El planteamiento de la acción socio-educativa a desarrollar desde los Proyectos Cocurriculares debe ser necesariamente interdisciplinar puesto que implica a la globalidad de la persona y relaciona varias áreas estratégicas en su vida, para su promoción, en su propio entorno, a partir de un marco común y una metodología convergente.

Criterios generales- Factor curricular

Lo que hemos denominado el Factor Cocurricular son los criterios generales que toda acción socio-educativa realizada en el medio escolar debe cumplir para ser considerada Cocurricular.

- Acción intencional
 - Los objetivos deberán haber sido diseñados previamente en base a los factores de riesgo y protección y los entornos de promoción.
 - Atención a la diversidad del alumnado incrementando sus competencias.
 - Todo el que quiere puede iniciar su proceso de participación en la actividad. (El coste no debe ser impedimento).
 - Experiencia significativa y gratificante
 - Que les proporcione satisfacción, conociendo lo que pueden llegar a disfrutar de sus propios logros.
 - Las actividades propuestas no tienen carácter obligatorio ni condicionan la calificación académica.

- El alumnado participa activamente en todo el proceso, siendo protagonista en la toma de decisiones: compromisos, horario, contenidos a trabajar, normas...
- Interacción con la Comunidad Educativa
- Desde un enfoque de educación inclusiva e integral, debe proporcionar entornos compensadores alternativos donde promocionar su salud, autonomía y solidaridad.
- Todas las Actividades Cocurriculares deberán incorporar acciones periódicas realizadas conjuntamente con otros agentes sociales de la Comunidad Educativa.
- Conexión con el Currículum
 - La coordinación con Tutores, Jefa de Estudios, Orientadora... mediante un informe de seguimiento semanal debe garantizar que el Coordinador Cocurricular atienda individualmente al alumnado en base a las competencias a incrementar.
 - Las Actividades Cocurriculares se desarrollan tanto en horario lectivo como fuera del mismo, convirtiéndose de esta manera en una extensión de la educación formal.

Objetivo último y objetivos generales

El fin último de los Programas, Proyectos y Actividades Cocurriculares es que el alumnado sea, progresivamente, más sano, autónomo y solidario. Para ello tendrá que:

- Iniciar un proceso voluntario de incorporación en entornos compensadores alternativos.
- Vivenciar experiencias significativas y gratificantes que permitan incrementar sus competencias.
- Participar activamente, interaccionando en primera persona con la Comunidad Educativa.

Coordinador/a cocurricular. Funciones y tareas

El Coordinador Cocurricular es un profesional que, estratégica y operativamente, se integra en los Centros Educativos realizando su acción socio-educativa en estrecha cooperación con la AMPA, el Equipo Directivo y el Departamento de Orientación. Su perfil profesional viene definido por las funciones y tareas que se detallan a continuación.

- Confección de la situación-diagnóstico: Trabajo de Campo
 - Coordinación con el responsable de cada escenario educativo: aulas, salidas y entradas, recreos, comedor, biblioteca, sala de guardias, PROA (programa de refuerzo y orientación académica)...
 - Detección de necesidades y situaciones de riesgo, factores protectores y entornos de promoción.
 - Recogida de centros de interés y motivaciones del alumnado.
 - Elaboración del Proyecto: Diseño de las Actividades Cocurriculares
 - Análisis de las necesidades e intereses detectados.
 - Establecimiento de prioridades y estrategias de intervención en base a los factores protectores y entornos de promoción.
 - Verificación del "Factor Cocurricular" en todas las acciones diseñadas.

- Cooperación: interacción dialógica con alumnado, Equipo Directivo, Departamento de Orientación, Profesorado, AMPA y otros agentes de la Comunidad Educativa en el diseño de cada Actividad Cocurricular.
- Contacto y coordinación fluida con otros agentes de la Comunidad Educativa buscando su participación activa.
- Aplicación de la metodología y diseño de las estrategias, acciones, temporalización y herramientas de seguimiento y evaluación.
- Colaboración con instituciones públicas y privadas que permitan disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para su implementación.
- Coordinación Cocurricular: Intervención socio-educativa en el medio escolar
 - Coaching educativo: asesoramiento, mediación, acompañamiento y apoyo a alumnado, profesorado y familias.
 - Coordinación deportiva: adaptando los diferentes recursos socio-comunitarios y deportivos de la zona y la ciudad, como agentes de inclusión.
 - Sensibilización e información al resto de la Comunidad Educativa sobre las realidades presentes en el centro Educativo.
 - Colaboración en la prevención y control del absentismo escolar y en el cumplimiento de las normas de permanencia del alumnado en el recinto escolar.
 - Aplicación y verificación de herramientas metodológicas.
 - Puesta en marcha, seguimiento y evaluación continua de las Actividades Cocurriculares.
 - Supervisión del personal responsable de las Actividades Cocurriculares.
- Trabajo Interdisciplinar, en RED con Agentes Externos al Centro
 - Abordaje interdisciplinar con los Servicios Sociales de Base: Educadores de Calle, Trabajadoras Sociales, Psicólogas...
 - Gestión de encuentros deportivos y tramitación de fichas, cursos de formación... con la Diputación Foral de Álava; Campaña de Deporte Escolar.
 - Colaboración para el diseño de acciones conjuntas con servicios y recursos generales y especializados: Norabide, Servicio de Igualdad, Asexoría, Servicio Municipal de Infancia y Familia, Programación Comunitaria de los Servicios Sociales de Base, Berritzeguneak...
 - Coordinación con profesionales responsables de hogares funcionales, centros de día, centros de salud... que atiendan al alumnado del centro educativo.
 - Conexión con AMPAS y Clubes Deportivos de la Zona y el resto de la Ciudad.
 - Participación activa en REDES Sociocomunitarias con otros Agentes Sociales de la Comunidad con los que desarrollar acciones conjuntas.
- Evaluación del Programa de Intervención Socio-Educativa Cocurricular (PISEC)
 - Reuniones de evaluación final con los responsables de cada Actividad Cocurricular.
 - Entrevistas semi-estructuradas con los alumnos que han participado en el Programa (PISEC).
 - Realizar los cuestionarios e informes de satisfacción de usuario.
 - Elaboración del informe-memoria final de curso.
 - Propuestas y líneas futuras de intervención.

Ejemplo de actividad cocurricular: Taller de teatro

Intervención socio-educativa realizada a través de la práctica de las artes escénicas.

- Temporalización

La actividad se desarrolla durante todo el curso lectivo constando de una sesión semanal de dos horas de duración. También se realizan actividades especiales los fines de semana y en periodos vacacionales escolares.

- Responsable

En este caso, la responsable de la actividad es una madre de la AMPA, apoyada por dos "ayudantes" que son alumnos del Centro Escolar donde se desarrolla la actividad. Estos jóvenes voluntarios son propuestos por el responsable de la actividad y empoderados también por el propio grupo como referentes positivos.

No obstante, una estrategia clave es tender a la gestión mixta de las Actividades Cocurriculares para asegurar la participación activa de diferentes agentes de la Comunidad Educativa. Pueden ser responsables de las actividades: profesorado, personal especializado de programas, servicios y recursos externos al centro, voluntariado, federaciones deportivas, asociaciones... Mención especial merecen también el alumnado en prácticas de Integración Social, Educación Social, Trabajo Social... que también pueden desarrollar un papel significativo en un Programas de estas características. En cualquier caso, todas estas figuras siempre deben estar coordinadas y supervisadas por el Coordinador Cocurricular.

- Objetivos Específicos
- Mejorar las competencias sociales y comunicativas.
- Participar en actividades lúdicas positivas y creativas.
- Perfeccionar la expresión oral y corporal mejorando la autoestima, autoimagen y auto concepto.
- Desarrollar la psicomotricidad fina mediante la realización de decorados, trajes...

Gestión compartida entre la universidad y las comunidades para la transformación de la educación

Ana linares (Programa de Formación de Grado en Gestión Ambiental.
Universidad Bolivariana de Venezuela)

Resumen

La educación es un pilar fundamental para el cambio social, siendo la universitaria una plataforma privilegiada ya que genera procesos de aprendizajes abiertos y permanentes, propiciando espacios para su divulgación. En Venezuela la educación popular gestionada entre la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y las comunidades exige el desarrollo del pensamiento-investigación-acción-participación-reflexión, el análisis situacional, la planificación estratégica para que los sectores populares puedan interpretar el contexto y la intención de los actores y de su propia práctica para poder transformar su realidad, establecer intercambios de saberes en cuanto a formas de organización colectiva, toma de decisiones y diseño de proyectos socio-comunitarios orientados a la emancipación de sus integrantes. En este ámbito se han desarrollado orientaciones estratégicas con y desde las comunidades que permiten la formación de facilitadores en gestión ambiental de la UBV dando aportes al sistema de educación universitario, considerando aspectos como: espacios para la conjunción de saberes, ideología, eje estético lúdico, inducción a la educación popular, investigación, relación en redes y evaluación del facilitador, todos entrelazados para lograr un facilitador integral con compromiso y sensibilidad, capaz de conocer y reconocer la necesidad de luchar por una educación para la transformación del ser humano y en consecuencia del mundo.

palabras clave

Educación popular, gestión
universidad-comunidad,
transformación de la
educación.

Introducción

La educación como componente fundamental para el cambio social en Venezuela ha recibido un trato especial, permitiendo esto desplazar su forma tradicional, que en muchos casos es teórica y aislada de las realidades desvinculándola de los problemas de nuestras comunidades. El cambio en el sistema de educación universitaria en Venezuela del cual es punta de lanza la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) con visión y misión transformadoras, permiten la inclusión de ciudadanos siendo abierta e integral, favoreciendo el desarrollo comunitario en lo ambiental, entendiendo esté como un sistema abierto e indivisible y un bien común para la preservación de la vida, por lo que su comprensión y estudio deben abordarse englobando lo social, económico, técnico-científico y político.

Para comprender el ambiente y aproximarnos a él, es necesaria una formación integradora de saberes, con una nueva concepción epistemológica que entiende el conocimiento como una construcción social permanente, sustentada en la vinculación teoría-práctica y abierta a la pluralidad y cambio. En este sentido, el concepto educativo que fundamenta el Programa de Formación de Grado (PFG) en Gestión Ambiental de la UBV se basa en la valoración del saber para la vida, logrando un profesional que asume un compromiso social, incorporando la participación comunitaria como vía de transferencia, generación de poder y conocimiento, la versatilidad y transdisciplinaridad (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2003).

En nuestro país, el nuevo modelo socialista propone un cambio a través de la educación popular como un esfuerzo socio-crítico que se desarrolla con las comunidades, vinculado a la formación político social de los colectivos para comprender y transformar su compleja realidad, establecer intercambios de saberes en cuanto a formas de organización colectiva, toma de decisiones, diseño de planes y proyectos estratégicos orientados a su emancipación política, ideológico cultural, histórica, económica y social. Este tipo de educación socio crítica exige las transformaciones del ser, el desarrollo del pensamiento-investigación-acción-participación, el análisis situacional, la planificación estratégica para que los sectores populares puedan interpretar el contexto y la intención de los actores y de su propia práctica para transformar su realidad (Universidad Bolivariana de Venezuela, 2009).

Para que se lleve a cabo la transformación de la educación que se requiere, se hace estrictamente necesario una mirada y análisis a lo interno de las personas (profesionales facilitadores) que formamos parte del colectivo, intercambiamos saberes y experiencias en Gestión Ambiental y de la interacción nuestra con el colectivo popular que tiene ansias de escuchar, pero también de que lo escuchen, y de dialogar para que se sumen capacidades, vivencias, creando y recreando mutuamente el binomio teoría- práctica, que luego se proyectara a las generaciones de relevo.

En este ámbito se han desarrollado orientaciones estratégicas con y desde las comunidades, según los planteamientos de la pedagogía crítica emancipadora, en torno a la formación del facilitador con componente ambiental del PFG en Gestión Ambiental de la UBV, la cual a través de la municipalización obtiene un alcance nacional. Para ello, se considera oportuno exponer la relación entre sociedad-educación-facilitador y presentan orientaciones estratégicas elaboradas con y desde las comunidades que permiten la formación de facilitadores en gestión ambiental de la UBV.

Sociedad – Educación – Facilitación

La educación es un fenómeno colectivo y como tal, está regido por las normas fijadas por el grupo social. Se expresa como una necesidad de la totalidad y es por ello que el Estado determina los medios para satisfacerla, tal como lo planteó Prieto (2006). Los cambios que necesita el país tanto políticos, económicos como sociales para su transformación se pueden lograr a través de la Educación, ya que ésta puede trabajar unida a las comunidades conformando espacios de participación y toma de decisiones, el reconocimiento de la venezolanidad, la reivindicación del sujeto como protagonista de su propio desarrollo desde su autonomía ética y pertenencia a un todo social-comunitario, porque es en ella donde se concentra la potencia de acción sobre la constitución de las personas y las comunidades de donde surge la concienciación para ejecutar la gestión ambiental protegiendo los sistemas naturales, conservando el agua, suelo, aire y la biodiversidad, evitando y mitigando el impacto de la intervención humana.

En los distintos niveles educativos en Venezuela se ha incorporado la educación en valores en los currículos y se fortalecen los planes de estudio mediante el establecimiento de educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía, interculturalidad, educación sexual y para la salud, educación ambiental y la educación para la equidad del género. Lo anterior expuesto promueve la recuperación del concepto de formación desde el ser, de sí mismo como naturaleza-materia. La educación como formación transformadora responde a una visión política centrada en el ser, sus derechos humanos, la justicia social, las relaciones horizontales de poder y de participación democrática, que implica una liberación económica, la recuperación de la autonomía y la independencia de países dominantes (Freire, 1977).

La responsabilidad de llevar a cabo todo este proceso transformador que se está ejecutando a través de la educación popular emancipadora que es para el pueblo, de acuerdo a sus intereses y que se vive en Venezuela, recae en las personas que tiene como función ser facilitadores, mediadores e interlocutores del proceso educativo. El papel del facilitador, es de trascendental importancia para el logro de los objetivos planteados en la organiza-

ción e integración de las comunidades. Por lo que se hace necesario retomar y asumir su función social como formador, orientador, mediador e investigador dentro y fuera del ámbito educativo.

Orientaciones estratégicas con y desde las comunidades que permiten la formación de facilitadores en gestión ambiental de la UBV

La educación es una de las posibilidades que existe para la transformación del ser humano, con los otros y con el entorno, y no sólo la transmisión de conocimiento. Por esto, se hace necesaria la elaboración de orientaciones estratégicas de capacitación para los facilitadores del PFG en Gestión Ambiental que de aportes al sistema de educación universitario para alcanzar sus objetivos, para ello la misma debe considerar: espacios para la conjunción de saberes, ideología, eje estilo lúdico, inducciones en educación popular para la gestión ambiental, investigación, relación en redes y evaluación del facilitador entrelazados (Ver Fig. 1) para lograr un facilitador integral que realice sus actividades con compromiso, sensibilidad, de forma integral, siendo capaz de defender sus derechos y los del colectivos.



Figura 1. Aspectos considerados en las orientaciones estratégicas para la formación de facilitadores.

Con la experiencia obtenida por la autora en la educación universitaria municipalizada la misma elabora unas orientaciones estratégicas para la formación de facilitadores del PFG en Gestión Ambiental de la UBV, aportando de esta forma información que considera pertinente para continuar en el proceso de transformación de la educación.

- a) **Espacios para la conjunción de saberes:** La educación por si sola es un espacio de encuentro ya que permite la reflexión y autocritica, pero siendo está un excelente vehículo para el intercambio de saberes debe darse en múltiples espacios, que deben de incluir aulas, lugares donde se ejecutan los proyectos comunitarios, parques nacionales y recreacionales, pero también deben sumársele otros hábitats donde se sientan las realidades

sociales, el contacto ser humano naturaleza logrando la concienciación del porque se hace necesaria una educación y el sentir ambiental para la protección y conservación del planeta.

En el sentido expuesto, el PFG en Gestión Ambiental tiene el deber de dar respuestas al Estado venezolano en dos vertientes, una la inclusión de ciudadanos y ciudadanas de amplios sectores socialmente desfavorecidos para acceder a la educación universitaria, y dos formar profesionales facilitadores que respondan completamente a las áreas prioritarias para el desarrollo del país, sensibilizados y preparados.

- b) **Ideología:** El enfoque predominante de la educación capitalista ha sido concebir la misma como un proceso de transmisión de conocimientos dentro de una sociedad determinada, teniendo una función política relacionada con los grupos o fuerzas que se enfrentan por el poder dentro de la sociedad. Siendo este un enfoque que tiene el fin de alienar a los individuos para conseguir sus objetivos, por lo que se hace necesario e importante saber el tipo de educación que queremos y debemos desarrollar. Entonces, esto requiere buscar y elaborar una metodología que facilite la construcción de la misma para alcanzar la transmisión de los valores, normas y comportamientos que permitan la reproducción del sistema político necesario para una transformación. Para lograr esto el educador debe transformarse en investigador-agitador, rompiendo su estructura de pensamiento, deslastrándose del complejo de inferioridad y de la despersonalización (Bigott, 2011a).

Los facilitadores no solo pueden ser formados para cumplir con labores formativas y organizativas, tiene y debe ser participe activamente de la gestión ambiental en los programas que el Estado tenga en ejecución. Una evidencia de que esto se encuentra cuando los facilitadores permeamos todos los estratos sociales incorporando transversalmente la educación ambiental participativa, protagónica y transformadora consiguiendo a través de ésta garantizar una mejor calidad de vida, mediante una gestión ambiental que contribuye a la conservación y uso racional de los sistemas naturales.

- c) **Eje estético lúdico:** desarrolla la sensibilidad del facilitador en la gestión ambiental un factor que permite la apertura del camino en el intercambio de saberes en la educación popular. Las actividades lúdicas muestran nuevos enfoques y diferentes formas de abordar situaciones ambientales, a través de estas se estimula la expresión creativa, artística y espontánea por medio de actividades como: cantos, poemas, cuentos, dramatizaciones, juegos ecológicos, leyendas, pinturas, entre otros. Estas actividades hacen del proceso de aprendizaje algo dinámico y grato, además de brindarle elementos al facilitador que podrá utilizar en su desempeño profesional con diversas comunidades, ya que al ser la lúdica una actividad inherente al espíritu humano, puede considerársele como un canal de comunicación efectivo que incentiva y compromete a los protagonistas que se encuentren involucrados en cualquier conflicto ambiental a la concienciación de las situaciones reales y a la búsqueda de alternativas de solución.
- d) **Inducciones en educación popular para la Gestión Ambiental:** para la consolidación del proceso del poder popular la educación y la forma en que es llevada la misma debe revisarse, rectificarse y reimpulsarse, para formar los sujetos de transformación que requieren las naciones.

El facilitador en la gestión ambiental tiene el rol de diligenciar su profesión con un enfoque ideológico de acuerdo al proceso revolucionario, social, técnico, científico, articulando saberes, principios y valores usando estrategias que vinculan sensibilización, método y solidaridad.

Por lo anterior expuesto, se hace necesario socializar mediante inducciones masivas y permanentes el intercambio de saberes, conocer de que manera se están llevando a cabo los proyectos comunitarios, que relaciones existen entre los contenidos académicos de la universidad y estos, así como la relación de lo planteado con la realidad y proceso de transformación que estamos viviendo. Estas inducciones requieren y deben tener un componente humanístico-científico que porte a los facilitadores de un manejo de la información que ellos tienen y adquieren de forma integral, para que sea transmitida de ese modo y rompamos con los esquemas y estructuras de pensamiento y comportamientos tradicionales, a su vez esto llevará a una cadena de eventos liberadores. Esto se puede ejemplificar en el PFG en Gestión Ambiental cuando se estudia la flora

y fauna de una comunidad en un contenido curriculares, no solamente se aborda la biología de las mismas, sino la historia de éstas en el lugar, sus usos y potencialidades posibles garantizando su conservación, aportando esta información para el desarrollo de los proyectos comunitarios, despertando iniciativas colectivas que redundaran en cambios de conductas a favor de la sociedad y su entorno.

- e) **Investigación:** es un proceso intelectual por medio del cual se logran aportes que permiten conocer y transformar la realidad en el campo de la ciencia, cultura, tecnología y sociedad en general, y debe ser con y para el desarrollo de la comunidad. Un facilitador no puede solamente centrarse en enseñar, sino en el aprender constantemente a través de un intercambio de saberes, apropiándose de ellos. Si parte de la formación de los facilitadores considera esta idea, entonces ésta tiene que estar orientada necesariamente a la investigación. Un facilitador aprende investigando y esto lo transmitirá a los estudiantes y comunidad.

La investigación-acción-participación-transformadora que desarrolla el facilitador permite que este se empodere de diferentes ambientes, siendo esto importante debido a que Venezuela es un país mega-diverso y como tal requiere de una educación pedagógica ambiental popular. Los facilitadores generalmente iniciamos la práctica de gestión ambiental basados en la formación teórica, aquí juega un rol importante la investigación acción. Esta consiste en que los facilitadores reflexionemos sobre la forma en que estamos desarrollando la praxis, la contextualicemos de acuerdo a la región del país en que nos encontremos y la relacionemos con la teoría, enfrentar ésta con la realidad para generar una nueva práctica, que debe ser validada para reiniciar el proceso.

- f) **Relación en redes:** Bigott (2011b), ha expuesto que en Venezuela las décadas del sesenta y del setenta constituyen el punto de partida en cuanto a la organización de los movimientos culturales populares y los intentos de construir redes para consolidar las luchas comunitarias en el medio urbano y rural, llevando esto a la creación de infinidad de movimientos descolonizadores, caracterizados por un fuerte compromiso con las comunidades y sus configuraciones culturales, además de ser mediadores entre el Estado y las comunidades para solicitar apoyo técnico y financiero para la solución de sus necesidades.

Al visualizar los antecedentes expuestos en la construcción y relación de redes podemos decir que son importantes para la organización social y formación del facilitador en el ámbito académico e intercambio de saberes que se generan en los procesos de inducción del PFG en Gestión Ambiental, por lo que se debe dar continuidad a las mismas. La ejecución de lo planteado puede llevarse a cabo a través del sistema de telecomunicaciones, utilizando los info-centros o las conexiones de internet que posean los facilitadores, complementando esto con reuniones que puedan tener los facilitadores una vez al mes o cuando lo consideren necesario en espacios universitarios o comunidades.

- g) **Evaluación del facilitador** en dos vertientes; a) personal: El facilitador expresa sus opiniones sobre lo realizado, los nuevos conocimientos construidos, su vinculación con otros conocimientos o teorías, los resultados obtenidos en su praxis, los problemas enfrentados y las soluciones puestas en práctica. Todo esto permite valorar lo ejecutado, aprender las lecciones de los errores cometidos y hacer las proyecciones para mejorar los resultados obtenidos. La respuesta positiva a esto está evidenciada en el facilitador cuando usa constantemente la lógica, haciéndose preguntas frecuentemente, lo que lo lleva a una búsqueda permanente de saberes integrando la teoría con la praxis, sin que exista fragmentación de los mismos, trabajando con una perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria, siendo promotor activo de las comunidades y superando el miedo a lo desconocido por la confianza y valorización que tiene ahora de sí mismo y del medio en donde se desenvuelve. b) Colectiva: Esta la realiza el colectivo (estudiantes y comunidad) en relación a la actividad, la cooperación y solidaridad manifestada, y el cumplimiento de las actividades en el colectivo. Esto favorece la identificación del facilitador con su espacio de trabajo comunitario y le ayuda a conocer sus fortalezas en el mismo y las limitaciones a que se enfrenta.

Consideración final

La Gestión compartida entre la Universidad Bolivariana de Venezuela y las comunidades permite cambios en la formación de facilitadores del PFG en Gestión Ambiental, reflejados en un compromiso social acorde a la realidad de los mismos, para la transformación de la educación, que es generadora de procesos en un país.

Referencias bibliográficas

- Bigott, L. (2011a). *El Educador Neocolonizado*. Fondo Editorial IPASME. Caracas. República Bolivariana de Venezuela.
- Bigott, L. (2011b). *Redes Sociculturales. Investigación y Participación Comunitaria. Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda*. República Bolivariana de Venezuela.
- Freire, P. (1977). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Siglo XXI Editores. México
- Prieto, L. (2006). *El Estado Docente*. Fundación Biblioteca Ayacucho. Venezuela.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (2003). *Documento Rector*. Editado por la Universidad Bolivariana de Venezuela. Venezuela.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (2009). *Programa Nacional de Formación de Formadores UBV XXI. Material de trabajo*. Editado por la Universidad Bolivariana de Venezuela. Venezuela.

Formación profesional, desarrollo económico, local y comunitario

Fernando Marhuenda Fluixá, (Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de València (UVEG)), Andréa Alice da Cunha Faria (Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil), Abdalaziz de Moura (Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), Brasil) y Vicente Palop (Escuelas San José de Valencia, Fe y Alegría Ecuador, UVEG y FLACSO, Ecuador)

Resumen

El trabajo que presentamos es parte del que estamos haciendo en nuestra investigación de tesis doctoral, en la Universidad de Valencia y la Universidad Federal de Paraíba respectivamente, sobre las relaciones entre la formación profesional reglada y el desarrollo económico, local y comunitario de una región. Además de proporcionar un marco de análisis desde el que nos movemos, que combina aportaciones de educación popular, la teología de la liberación y la investigación-acción participativa; nos detendremos en la descripción y análisis de lo que consideramos buenas prácticas desde una perspectiva local y comunitaria, tales como son las del SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa) en Brasil, así como la del INEPE (Instituto de Investigación Educación y Promoción Popular del Ecuador) en Ecuador. No nos limitaremos a exponer ambos casos, sino que pretendemos identificar qué factores contribuyen a que la formación profesional orientada a la preparación para el trabajo y al desarrollo económico sostenible sea una práctica educativa que puede resultar liberadora tanto para las personas como para las comunidades en las que viven y trabajan. Queremos así recalcar que también la formación profesional de personas jóvenes y adultas, entendida como factor dinamizador de la economía, puede tener una orientación emancipadora.

palabras clave

Formación profesional, desarrollo participativo, escuela profesional, planificación de la educación, desarrollo de cualificaciones, aprendizaje (oficios).

Presentación

Algunas de las ideas más recientes sobre el desarrollo apuntan en la dirección de abordar los debates en torno al crecimiento o decrecimiento económico, principalmente del consumo de bienes y consecuentemente de la producción y del consumo energético (Torres, 2011; Navarro, 2009). En esa línea apuntan algunas de las propuestas sobre el bien común (Felber, 2012), muchos de cuyos principios podrían sustentar una práctica educativa valiosa (Martínez, 2013). Sin duda, las relaciones entre capital y trabajo, entre poderosos y oprimidos, están en juego en las distintas formas de entender la economía, el desarrollo y la educación como transmisión cultural (Apple, 1996; 2010; Torres, 2010). Sin embargo, estos debates resuenan distinto al contextualizarse no en la educación obligatoria sino en la formación profesional.

De la formación profesional, postobligatoria, se espera que complete la formación de la juventud mediante una adecuada cualificación profesional, que sea útil en el acceso al ejercicio de una ocupación, que facilite la incorporación al mercado de trabajo en condiciones de igualdad. Todo esto no cuestiona que, en realidad, la

formación profesional está orientada a determinados grupos sociales, ya que desde sus orígenes fue una alternativa a la educación académica postobligatoria, de acceso más restringido en casi todo el mundo (con algunas excepciones como el caso de España, en que la matrícula en la educación universitaria es más amplia que la de la formación profesional). En cierto modo, como dijo Friedrich Ebert, la formación profesional es la formación general de la clase trabajadora. En esta medida, la formación profesional tiene la oportunidad también de ser una formación ciudadana (Marhuenda, 2012): prepara a personas capaces de producir y no sólo consumir, de contribuir responsablemente al desarrollo social, de ser miembros útiles y activos en la sociedad de la que forman parte.

Además de una perspectiva curricular sobre la formación profesional, centrada en el contenido, en el valor de lo que enseña, podemos ver la formación profesional desde otra perspectiva, la de la política educativa, la de la planificación de la oferta, la de la respuesta a las necesidades del entorno. Esta mirada nos permite abordar la noción de desarrollo desde una perspectiva organizativa, atendiendo a los procesos de negociación, planificación, oferta de enseñanza postobligatoria y vínculo entre la formación y el desarrollo local y comunitario. No pretendemos plantear nuestro análisis en la clave hegemónica en que se suele hacer desde esta perspectiva: la formación profesional debe estar atenta y responder a las demandas del sistema productivo. Así fue concebida y ese lugar es el que le fue reservado, pese a que se ha mostrado ineficiente a lo largo de la historia.

Nuestra aproximación, sin embargo, trata de superar ese encasillamiento: Nos proponemos cuestionar la posibilidad de que la formación profesional pueda ser motor de desarrollo, impulsora de nuevas realidades socioeconómicas, que no se limite a responder al sistema productivo sino comprobar en qué medida puede contribuir a la transformación del mismo, al tiempo que se transforman las relaciones sociales y de poder, que se transforma la comunidad y el territorio (Palop, Herdoiza y Diniz, 2013). Es una aproximación que toma en cuenta las posibilidades que ofrece la tradición de educación popular en América Latina (Palop, 2013) y su interacción con los procesos de desarrollo local (Faria, 2000).

Al hacerlo así, nos obligamos a tener en cuenta una consideración institucional: Cuáles son los organismos que, desde el espacio de poder que ocupan, están en disposición de abordar la toma de decisiones sobre planificación de la oferta de formación profesional teniendo en cuenta un punto de vista local e histórico, atendiendo a las necesidades de la población y con la expectativa de generar transformación social. Pensamos la formación profesional como una acción política sobre el territorio y no sólo sobre los individuos, que reclama por tanto la implicación de los distintos actores del entorno, que tiene un carácter proactivo (Rego, 2014) y no exclusiva ni principalmente respondiente (Geerlings, 1999). De este modo, las cuestiones que se quieren analizar no tienen tanto que ver con alunas que son ya tradicionales en los estudios sobre formación profesional (transiciones, orientación profesional, carreras, movilidad) sino que pretendemos atender a estas claves:

- El entorno: Sistema productivo anterior a la aparición de los centros de formación profesional, desarrollo urbano, implicación en la comunidad.
- La educación: Continuidad entre los centros de formación profesional con los otros centros y agentes educativos del entorno, formales e informales; modelo de capacitación docente.
- El desarrollo comunitario: Cualificación individual y servicio a la comunidad, participación de actores sociales, cohesión social, implicación ciudadana, emprendimiento social.
- La inclusión social: Perspectiva de género, atención a las demandas de la población indígena; reconocimiento de las cualificaciones.

Trataremos de emplear algunas de estas claves para retratar el papel que dos instituciones en Brasil y Ecuador han jugado, desde una perspectiva local, a partir de dos ejemplos concretos, a fin de poder valorar en qué medida la formación profesional desde su diseño y organización ha podido desempeñar un factor de desarrollo humano sostenible.

Prácticas de desarrollo de FP desde una perspectiva local y comunitaria

El SERTA (Serviço de Tecnologia Alternativa) es una organización de la sociedad civil, de interés público, fundada en 1989 por un grupo de agricultores, técnicos y educadores vinculados a la acción de la Iglesia Católica en el estado de Pernambuco, en el nordeste brasileño. Durante estos 25 años, SERTA mantiene una acción firme en pro del desarrollo local sostenible y del fortalecimiento de la agricultura familiar, desde una práctica educativa pautada por los principios de la educación popular.

En un devenir de lucha, resistencia y aprendizajes, el SERTA participó activamente de cambios significativos en la coyuntura social, económica y política de la región y del país. En los últimos 10 años están ganando fuerza en Brasil políticas de fortalecimiento de la agricultura familiar y de apoyo al desarrollo de la región nordeste (no necesariamente de carácter local, ni sostenible). Estos cambios, asociados a la institucionalización de instrumentos de democracia directa y cogestión (como los Consejos de Desarrollo Rural o Comités de Educación del Campo), abrieron nuevas oportunidades y desafíos al trabajo de SERTA. Uno de ellos fue la acreditación para desarrollar el Curso Técnico Profesional de Nivel Medio en Agroecología, mediante la PORTARIA de la Secretaría de Estado de Educación 1356, en febrero de 2011.

Sin embargo, la construcción de este curso comenzó mucho antes...

Es posible identificar en los primeros documentos¹ una crítica a la acción tradicional de extensión concebida como una práctica de implementación de programas gubernamentales, habitualmente compartimentados, sin visión de conjunto de las propiedades, las comunidades ni los desafíos de gestión del territorio. El SERTA estructuró su acción en consonancia con esa crítica y decidido a construir una alternativa, entre las que está el Curso de Formación de Agentes de Desarrollo Local (ADL) iniciado en abril del 2000, integrado en el proyecto Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável. Este fue un proyecto fruto del acuerdo entre el Instituto Ayrton Senna, Fundación Odebrecht, Fundación Kellogg, área Social del Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social) y de las prefecturas municipales de la región de Glória do Goitá (Pernambuco), permitiendo la formación de 120 jóvenes en la región. Los impactos positivos sobre familias, escuelas, comunidades y municipios llevaron a la ampliación del acuerdo tanto en formación emprendedora (desarrollo de negocios) como de la formación para la ciudadanía, arte, cultura, informática y comunicación. La juventud ahí formada pasó a ejercitar lo que aprendieron junto a otros jóvenes interesados, en una dinámica de formación de jóvenes para jóvenes, aprovechando el apoyo de SERTA y las propiedades familiares. A partir de esta dinámica, entre 2000 y 2003 se formaron 305 ADLs, 103 ADACs (Agentes de Desarrollo de Arte y Cultura), 68 en Teatro y 20 en Percusión, sumando 496 jóvenes de 4 municipios de la bahía del río Goitá.

Se había iniciado un movimiento, una dinámica de formación y acción local. Esta región está a unos 70km de la capital del estado y se caracterizaba por el éxodo de los jóvenes a la capital en busca de alternativas. La estrategia adoptada por SERTA se orientó al conocimiento y apreciación del lugar, favoreciendo la construcción de alternativas económicas, políticas y culturales. Algunas se institucionalizaron, como Acreditar-Social, una sociedad de microcrédito que actúa en esta área con más de 5.000 proyectos; Giral (Grupo de Informática e Ação Local) que actúa en el área de comunicación, arte e informática (vídeo) y Geração Futuro que actúa en el área del derecho, ciudadanía y cultura.

Los efectos de esta experiencia acercaron al SERTA al Programa dos Centros Tecnológicos do Estado de Pernambuco y a los debates sobre la Formación Profesional y constituyeron las bases del Curso Técnico Profissional de Nivel Médio em Agroecologia, regulado, formalizado y reconocido por las estructuras del Estado, dirigido a formar un *"profissional habilitado para atuar no âmbito pessoal, social, tecnológico e produtivo junto às comunidades e municípios, em atividades de gestão, planejamento, assistência técnica e extensão rural, orientando os projetos e processos produtivos"* (plan de curso).

1 Especialmente *"A Pequena Produção no Nordeste, a Eterna Marginal"* y *"Sugestões Para um Plano Municipal de Desenvolvimento Rural"*, disponibles (en portugués) en <<http://www.serta.org.br>>.

El curso se estructura en 4 módulos: Introducción, Desarrollo Tecnológico, Desarrollo Local y Ciudadanía, y Desarrollo de Emprendimientos y Negocios, cada uno con 200 horas de prácticas supervisadas, en ambiente escolar y no escolar.

Los tres primeros módulos incluyen un componente llamado "Prácticas Agroecológicas" constituido por actividades prácticas de campo, construcción de tecnologías, manejo del campo (animales y plantas), bioconstrucción, etc. El objetivo es integrar, desde el inicio, teoría y práctica, estimulando la autonomía y el protagonismo de cada cual.

El curso funciona en régimen de alternancia: cada mes, una semana en régimen de inmersión, viviendo en SERTA y tres semanas viviendo con una familia o en comunidades rurales, supervisado por SERTA y siguiendo el programa. Así, se considera como tiempo de formación (incluso como carga horaria) el "tiempo de escuela" en el SERTA y el "tiempo de comunidad"². Esta estrategia pretende integrar la formación técnica y la realidad en la que el/la educando/a se encuentra, en dos momentos y movimientos complementarios:

- Uno acontece mediante la investigación sobre la realidad vivida, planificada en cada "tiempo de escuela" o "inmersión", que pretende evidenciar la problemática en la que se encuentran, llevándola al currículo y permitiendo que los contenidos formativos se integren con ella.
- El otro acontece mediante la construcción estudiantil de proyectos productivos, a partir de los aprendizajes del "tiempo de escuela", en diálogo con el país, comunidades y/o municipios. Se trata de experimentar, por ejemplo, una tecnología, de animar un proceso organizativo de la producción, de movilización social para la reflexión y acción colectiva junto al Consejo de Desarrollo Rural, a un Sindicato de Trabajadores Rurales o a otras instancias locales.

El Instituto de Investigación Educación y Promoción Popular del Ecuador (INEPE), es una organización comunitaria, creada en 1985, que trabaja procesos de enseñanza aprendizaje con metodologías en el entorno de la Educación Popular.

Situada en el sur occidente de Quito, allí todavía persisten explotaciones agrícolas y del ganado bovino, casi siempre para el autoabastecimiento, aunque la actividad fundamental de los pobladores es la fabricación artesanal de ladrillos, en este momento en crisis por la caída de la construcción y por la competencia de fábricas más potentes y competitivas. En la parte alta, está la población originaria de procedencia indígena. Es la parte del barrio más compleja para vivir ya que existen fuertes pendientes, pero es también donde se conservan la mayoría de las explotaciones agrícolas clásicas del barrio. A pesar de tener tanques de abastecimiento de agua potable para el sur occidente de Quito, el barrio carece de servicio, en especial la zona alta. Tiene alcantarillado pero no cubre necesidades, aunque la gestión de los moradores permitió la ampliación de la red. Buena parte del alcantarillado de la parte alta del barrio corre por los canales naturales a los barrancos próximos. Hay corriente eléctrica pero también de mala calidad, existen bajadas de tensión por deficiente servicio y cortes frecuentes por el insuficiente mantenimiento de los transformadores de baja tensión que suministran al barrio la energía. (Luna y Robles, 2006).

La experiencia del INEPE nace a partir de un grupo de maestros y maestras populares de profundas convicciones de transformación social a través de la educación, estos abren una primera experiencia educativa y de participación popular en el barrio, primero con niños y niñas de cero a cinco años en el Programa de la Red Comunitaria para el Desarrollo Infantil Operación Rescate Infantil (ORI), del gobierno de Rodrigo Borja. Unos meses después se abrió "la escuelita de chocolate", una casa construida de adobe (de color chocolate) prestada por una de las pobladoras del barrio: Laura Alquina, rehabilitada y acondicionada mediante mingas³. Este fue el primer espacio del INEPE, todavía en funcionamiento en la actualidad (Álvaro, 2005). Hoy, las áreas de trabajo

2 Se puede consultar el texto de Germano de Barros Ferreira "Qualificação profissional em agroecologia: uma análise da experiência do serviço de tecnologia alternativa - SERTA", disponible en <<http://www.serta.org.br>>.

3 Trabajo comunitario colaborativo.

de la institución se centran en el desarrollo local, la comunicación e investigación educativa, la educación, la escuela de formación docente, la escuela de música y la salud comunitaria. Con esta estructura el INEPE pretende (INEPE, 2011):

- Generar procesos educativos contextualizados.
- Desarrollar aprendizajes críticos y significativos para la adquisición de destrezas y el desarrollo de valores para el SER.
- Contribuir al pensamiento científico, la participación, el dialogo y la solidaridad de las comunidades.
- Fomentar una cultura de adquisición de conocimientos y de investigación como herramientas autoformativas.
- Socializar las experiencias educativas innovadoras y formar redes de intercambio a nivel nacional e internacional

Pretende ser un espacio de servicio y economía solidaria para los jóvenes del sector. A ellos y ellas se les brinda una educación integral de calidad y una formación donde se propicie el ser sujetos activos, con capacidad para la reflexión de su propia práctica y de ese modo revertir su formación en favor de la comunidad y la sociedad; en este sentido, el INEPE entiende que las relaciones económicas se fundamentan en la solidaridad y las relaciones humanas en la tolerancia y la comunicación desde la realidad de cada persona, en un contexto de armonía con el planeta (Raza, 2005): El curriculum se basa en la recuperación de los valores y conocimientos ancestrales indígenas de zona donde se asienta el barrio, estos valores son fundamentalmente el medio ambiente y agroecología, la vivencia comunitaria, la participación y el apoyo mutuo.

En la actualidad el INEPE trabaja con alumnado de primaria a bachillerato, propiciando también la formación a profesores y profesoras de otros establecimientos educativos. Tiene habilitada una oferta dentro del bachillerato técnico agropecuario, donde se trabaja de modo teórico-práctico con huertos orgánicos productivos⁴. Se trata de una estrategia dentro de la formación técnica de la juventud en un doble sentido, por un lado la difusión y exploración de métodos productivos no contaminantes y respetuosos con el medio ambiente, pero por otro lado, se procura un trabajo educativo-productivo mediante metodologías de trabajo por talleres o proyectos, mediante los que se pretende la construcción colectiva de saberes, gracias a un contexto propicio para su desarrollo: la participación, la pregunta, la investigación y la solución final (Equipo INEPE, 2005).

Un aspecto fundamental del trabajo es la articulación de procesos participativos a partir del nodo de desarrollo local (Palop, 2014) que supone la unidad docente para el barrio. El INEPE propicia la participación comunitaria prestando su establecimiento e infraestructura para las reuniones periódicas de la comunidad, además de personarse como entidad activa en el entorno. En este sentido, el propio INEPE está coordinando la rehabilitación de lo que hoy es el parque Chilibulo-Uairapungo, el cual se configura como segundo parque urbano más grande de la ciudad, en colaboración con los pobladores y el propio municipio.

Factores que pueden hacer de la FP una práctica educativa liberadora

No queremos cerrar la comunicación sin referir algunas lecciones que podemos identificar en ambos ejemplos: Estamos ante dos casos en los que el sujeto, individual pero también colectivamente, se empodera al apropiarse de un conocimiento que integra dimensiones ciudadanas y productivas, propias de la vida adulta, en el que el trabajo para el que prepara la formación profesional tiene la pretensión de producir valor social. En ambos casos estamos ante procesos largos, de más de una década, que se van adaptando a la evolución de las necesidades del entorno y tratan de satisfacer nuevas necesidades así como de aprovechar nuevas oportunidades; atentos al papel de otros actores, educativos o no, en el terreno.

4 En los huertos orgánicos no solo está el alumnado de bachiller, también hace proyectos puntuales el alumnado de primaria. En concreto, espacios docentes como las ciencias para la vida utilizan el huerto buena parte del curso lectivo.

La formación profesional iniciada colectivamente, en respuesta a necesidades locales, recuperando los valores y saberes de la tradición pero con la mira puesta en su actualización en el presente, en permitir y mejorar las condiciones de vida aquí y ahora; incorporando principios de la educación popular (de personas adultas) también a la capacitación profesional.

La limitación de espacio nos impide ver la repercusión de esos aprendizajes sobre el modelo de relaciones laborales que se establece en la comunidad; así como profundizar en otros aspectos como la evaluación, la gestión de la convivencia, la atención al desarrollo de capacidades comunicativas (y la expresión también de emociones), el fomento de la capacidad de cuidado y atención, la dimensión de género, la profundización en el impacto sobre el medio ambiente o la conformación de equipos docentes.

Referencias bibliográficas

- Álvaro, L. (2005). "Mantener viva la esperanza". Arcilla, 1.
- Apple, M.W. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona, Paidós.
- Apple, M.W. (ed.) (2010). *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York, Routledge.
- Equipo INEPE (2005). "El taller: Una especial modalidad educativa". Arcilla, 1.
- Faria, A. A. C. (2000). *O uso do DRP em processos do desenvolvimento local: um estudo de caso*. Minas Gerais, Tesi de Pos-Graduação.
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona, Deusto.
- Geerlings, J. (1999). *Design of Responsive Vocational Education and Training*. Gouda, Eburon.
- INEPE (2011). Modelo educativo INEPE. En <http://inepe.net/web/contenido/trabajo_educativo>. Consultado el 26 April de 2014.
- Luna, G. y Robles, L.M. (2006). *Adecuación y señalización de senderos Ungüi - Chilindalo y construcción de un centro de interpretación. Comuna - Chilibulo - Marcopamba - La Raya*. Quito. Universidad de Especialidades Turísticas (UCT).
- Marhuenda, F. (2012). *La formación profesional*. Madrid, Síntesis.
- Martínez, F.M. (2013). *Educación, neoliberalismo y justicia social*. Madrid, Pirámide.
- Navarro, V. (2009). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. Madrid, Anagrama.
- Palop, V. (2013). "Dimensión educativa de la formación profesional. Formación profesional y educación popular: pilares del desarrollo". En *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*. Uberaba, v. 1, n.1, p. 178-13.
- Palop, V., Herdoiza, P. y Diniz, A. (2013). "Alternativas para el desarrollo territorial desde la formación profesional". En *MPGOA*, João Pessoa, v.2, n.2, p. 3-21.
- Palop, V. (2014). *Aproximación a las propuestas de desarrollo desde perspectivas holísticas. La Nau Solidaria*. València: La Nau Solidària. Universitat de València.
- Raza, P. (2005). "La Unidad Educativa INEPE: Una experiencia de economía solidaria". Arcilla, 1.
- Rego, L. (2014). *A ordenación da Formación Profesional Inicial e a súa vinculación co desenvolvemento socioeconómico dos territorios comarcais galegos*. Santiago de Compostela, USC.
- Torres, J. (2010). *La justicia curricular*. Madrid, Morata.
- Torres, J. (2011). *Contra la crisis: otra economía y otro modo de vivir*. Madrid, HOAC.

El desarrollo de la creatividad por medio del proceso

.....
Lilia Miralles Llorens (Universidad de Alicante)

Resumen

Hoy en día existe un interés de encaminar la enseñanza hacia la creatividad, para ello se procura formar a los alumnos mediante preceptos significativos que les permitan reaccionar y solucionar conflictos y situaciones.

Teniendo en cuenta que cada vez se hace más patente la sistemática globalización de ideas, tanto en la educación como en otros ámbitos, y que existe además una tendencia hacia la cosificación del ser humano como un mero instrumento de intercambio, los docentes asumen la tarea de educar y formar al alumno en función de criterios que favorezcan el nacimiento del pensamiento crítico. Acentuado la importancia del desarrollo integral, la capacidad intelectual, los sentimientos y los valores básicos de convivencia.

Estas actitudes necesitan de unos procedimientos específicos que contengan unos conceptos adecuados para el completo desarrollo del alumno, y es en el proceso de la práctica artística en el que incluimos variaciones para poder alcanzar estos objetivos.

palabras clave

Educación artista,
pedagogía, procesos
educativos.

..... Introducción

Actualmente, asignamos mucha importancia al aprendizaje de la correcta información acerca de los hechos. De este modo se obvia la capacidad del alumno para preguntar y descubrir, la capacidad de organizar y estructurar el pensamiento para hallar las conexiones que le faciliten la posibilidad de encontrar respuesta a sus dudas.

Los docentes tienen que prestar una especial atención en la elección de los contenidos. El acto de diseñar una actividad debe ser entendido como un acto que representa la visión que el docente tiene sobre la realidad más que la realidad en sí misma, por lo tanto se tiene que ajustar a un discurso y no a una

afirmación neutral.

Con un cambio de formato, visualizamos un proceso que entendemos como básico y fundamental para contribuir a desarrollar en los alumnos/as diversas capacidades:

- Desarrollo integral
- Capacidad intelectual
- La relación con los demás y la convivencia
- Desarrollo de las capacidades comunicativas

Objetivos

El principal objetivo de nuestra propuesta consiste en evaluar los niveles de aprendizaje que se derivan de la descentralización del proceso de enseñanza en las asignaturas de educación artística, asignaturas que analizamos desde el grado de educación primaria en la facultad de educación de la Universidad de Alicante.

Desarrollo

En concreto, nuestra intención es enumerar las nuevas herramientas metodológicas creadas a través de los siguientes conceptos:

Uso del espacio/aula

El primer punto que abordamos es el uso del espacio que destinamos para desarrollar la actividad. La organización del mobiliario tiene como objetivo la movilización corporal que conduce a su vez a la inmovilización mental, comprobamos como convertir el aula en un taller, en un lugar de producción donde las mesas y las sillas se coloquen de forma que faciliten el trabajo en grupo. Tenemos que tener en cuenta que los elementos decorativos tiene que estar relacionados directamente con la actividad (de lo contrario es mejor prescindir de ellos)

El uso de nuevas tecnologías como herramientas del proceso pedagógico, prolongan la acción educativa para ser utilizada cuando y donde quiera el alumno/a extrapolando el espacio/aula a cualquier lugar.

Disolución de roles

La disolución de roles mejoran el proceso de aprendizaje a partir de una estructura más democratizada, basada en la creación colaborativa de los contenidos, los sistemas de evaluación y la organización del espacio.

Cambios en la metodologías

La nueva concepción de la Educación Artística nace a finales del siglo XX ligada a la proliferación de lo visual en el mundo contemporáneo como fenómeno cultural global y se basa en el desarrollo de las capacidades de analizar y de interpretar de forma crítica el mundo, desde las representaciones visuales. Este modelo desarrolla en análisis de "lo visual" una propuesta intelectual que nos conduce a utilizar procesos creativos como procesos pedagógicos, uno de los puntos clave de la propuesta es utilizar los procesos creativos para mejorar el proceso de enseñanza. Convertimos este proceso en "trabajos por proyectos" de manera que dicha actividad conecte la realidad aislada del aula con la realidad exterior y que el sistema de presentación pública de dicho proyecto, se convierta en un sistema visual y democrático de evaluación.

Herramientas metodológicas

Con el fin de llegar a los objetivos marcados sobre estas líneas el docente tiene que valerse de unas herramientas metodológicas que pasamos a enumerar:

Partiendo de que no podemos enseñar la creatividad de manera directa sino que se propicia. El docente tiene como labor tolerar la posible incertidumbre y desarrollar la capacidad de improvisar. El docente tiene que favorecer en el alumnado la tolerancia a la incertidumbre dándole más espacio en el aula para pensar sobre una situación problemática.

Pero ¿Qué es improvisar? La improvisación no puede interpretarse como "hacer lo que se quiera". Para desarrollar el pensamiento, improvisar se asemeja a resolver e investigar en nuevos caminos analizando el ambiente y sus condicionantes que nos rodean.

La improvisación es inducida a través de pautas que van guiando al alumno/a hacia etapas y pequeños ámbitos a resolver y conocer. Por ello estimulándolos a reflexionar desde el principio de la clase conseguimos que aumente la atención y que se sienta importante a desarrollar su propio pensamiento

Es importante igualmente favorecer la voluntad para superar obstáculos y perseverar. A través de la acción y reacción se desarrolla el pensamiento. No hay que temer al error ya que la búsqueda va unida a una posible equivocación. Cuando empezamos con un proyecto innovador para la educación, debemos partir de dos metas: ser fieles a los objetivos que deseamos alcanzar; ser consciente de que para llegar a lograrlo se presentaran toda una serie de barreras. Los obstáculos se convierten en oportunidades.

Desarrollar la confianza en sí mismo/a y en sus convicciones dando importancia a otros indicadores como la apertura mental, la originalidad, asumir riesgos y plantearse preguntas y sus posibles respuestas que en determinados momentos ponga en duda el conocimiento que se está trabajando, entre otros.

Invitar al alumno/a a trascender el presente con un proyecto futuro. A través de la imaginación llegaremos a una idea que nos una al pasado y con su desarrollo nos lleva a una idea futura nueva. El profesor debe confiar en las capacidades potenciales del alumno/a y no solamente en las reales. Debe favorecer una enseñanza desarrollada y colaborativa en donde lo que el alumno puede realizar con su apoyo pueda hacerlo solo el día de mañana.

Ejemplo claro relacionando con la creatividad e investigación a través de la educación artística

A través de la creatividad del docente se pueden diseñar miles de actividades para que el alumno improvise con pautas diseñadas por el docente para que de este modo desarrollen habilidades y conocimientos en el alumno. Pasamos a nombrar algunos de los ejemplos que se han trabajado en el aula:

- Actividad 1: dibuja un círculo con distintos materiales en distintos planos utilizando como herramienta distintas partes de tu cuerpo
- Actividad 2: divide el aula en dos grupos y que cada grupo determine a forma corporal que deben reproducir el otro para emular un paisaje
- Actividad 3: cada grupo de 5 alumnos/as deberán realizar una instalación en el aula utilizando los elementos que pertenecen al aula para representar líneas curvas.

Conclusión

En conclusión, es necesario desarrollar unas pautas de coordinación de la educación artística y visual en todos los tramos no universitarios y resulta indispensable un debate sobre la función de la Universidad a varios niveles: formativo, de profesorado, artistas, mediadores, investigador etc.; proporcionando la producción teórica e investigadora; como reducto para la crítica independiente y como generador de actividad cultural.

Referencias bibliográficas

Cabero, J. (2007). *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid, McGraw-Hill, 1, 13-19.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires, Losada.

- Eisner, E. (1991). "Desarrollo humano y Educación". En *Congreso de Educación y Cultura*, Madrid, Universidad Complutense.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*. New York, MacMillan Publishing Co., Inc.
- Eisner, E. W. (1992). "La incomprensida función de las artes en el desarrollo humano". En *Revista Española de Pedagogía*, Núm. 191, Enero-Abril. pp, 15-34.
- Eisner, E. (1987a). "Structure and Magic in Discipline-Based Art Education". En *Journal of Art & Design Education*, 7 (2), pp. 185-196.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid, Visor.
- Rush, J. C. (1987). "Interlocking Images: the conceptual Core of a Discipline-based Art Lesson". En *Studies in Art Education*, 289 (4), pp. 206-220.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- M.E.C.
- Stenhouse, L. (1987a). *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Madrid, Morata.

Educación para la Ciudadanía Global en la formación del voluntariado. Análisis del caso de InteRED Valencia desde la perspectiva sistemática de la Teoría de Programas

Victoria Pellicer Sifres (Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación y Ética (GEDCE).
Universidad Politécnica de Valencia)

Resumen

La presente investigación busca identificar una práctica de voluntariado crítica con un proceso de construcción de ciudadanía global. Para ello, se basa en el estudio del Plan de Formación de Voluntariado (PFV) de la ONGD InteRed, en la delegación de la Comunidad Valenciana (IR-CV). Se analiza en primer lugar si dicho plan puede considerarse una práctica de Educación para el Desarrollo de quinta generación (ED). En segundo lugar, se observa en qué medida se está contribuyendo, a través de este itinerario formativo, a la creación de ciudadanía global: personas críticas, activas, comprometidas y movilizadas a favor de un mundo más justo.

El análisis se aborda desde el enfoque de la Teoría de Programa con perspectiva sistémica (TP), a través de la cual se pretende estudiar la secuencia causal lógica por la que se consiguen finalmente los objetivos. Por ello, un tercer objetivo de la investigación consiste en explorar la pertinencia de la utilización de la TP para el análisis de una práctica de voluntariado (y/o de ED, como más adelante se demuestra).

palabras clave

Educación para el Desarrollo, voluntariado crítico, teoría de programas, análisis de procesos.

Objetivos e hipótesis

Los objetivos de la investigación no solamente van dirigidos a la ONGD InteRed, sino que pretenden también contribuir a las reflexiones en el ámbito de la ED y del voluntariado en organizaciones de desarrollo. Se pretende explorar en qué medida un plan de voluntariado es un proceso de construcción de ciudadanía crítica, y conocer qué procesos y elementos lo condicionan. Junto a ello, se plantea y ensaya una herramienta (la TP) para mirar/evaluar una prácticas de ED, basada en el voluntariado, y con ello valorar su pertinencia y replicabilidad.

Las hipótesis de investigación planteadas son las siguientes:

- H1: El Plan de Formación de Voluntariado de IR-CV está alineado con una práctica de construcción de ciudadanía global.
- H2: El Plan de Formación de Voluntariado de IR-CV contribuye a la creación de ciudadanía global.
- H3: Utilizar el enfoque de la Teoría de Programas como herramienta de análisis contribuye a esclarecer la lógica del Plan de Formación de Voluntariado.

Marco teórico

El marco teórico que sustenta el presente trabajo se ha elaborado a partir de la revisión bibliográfica de 3 temáticas diferenciadas: la **Educación para la Ciudadanía Global** es el eje central en el que se basa y a través del cual se dirige la investigación. Se complementa asimismo con ideas provenientes de referencias bibliográficas sobre **Voluntariado en ONGD**. La mirada desde la que se aborda la revisión bibliográfica, y en base a la cual se pretende estructurar los resultados de la investigación la ofrece la **Teoría de Programa**.

La Teoría de Programa: una mirada holística y clarificadora

Distintos autores apuntan a definiciones similares de la Teoría de Programa, siempre bajo el prisma de las relaciones causales y/o de los modelos lógicos. En esa línea, Bickman (1987a:5) define la teoría de programa como *"un modelo razonable y sensible de cómo se supone que funciona la intervención"*. Definiciones encaminadas en la misma línea proponen en sus publicaciones otros autores como Stufflebeam (1995), Weiss (1997), Cook (2000), Funell y Rogers (2010), Ligeró (2011).

En la presente investigación se tomará como definición de la Teoría de Programa la expuesta a continuación, al considerar que engloba asimismo las ideas propuestas por las referencias anteriores:

Una Teoría de Programa es una teoría explícita o modelo sobre cómo una intervención, tal como un proyecto, un programa, una estrategia, una iniciativa, o una política, contribuye a potenciar una cadena de resultados intermedios y consigue finalmente alcanzar los "outcomes" previstos". (Funell y Rogers, 2010:XIX).

El acento se pone por tanto no solamente en los objetivos a alcanzar sino también en la importancia de conocer cuáles son los mecanismos causales que han conducido a ellos. (Ligeró, 2011:19).

Para la representación de la Teoría de Programas se ha tomado la propuesta de Boni y López [2012] basada en Ligeró [2010], la cual responde a un modelo de 4 dimensiones: **Principios, Prácticas, Resultados y Estructura**, considerando en la medida de lo posible la influencia del **Contexto**.

La Dimensión "*Principios*" representa la referencia, la inspiración, el origen que impulsa y empapa la razón de ser de la intervención. La dimensión "*Prácticas*" abarca aquellas acciones a implementar con el objetivo de que se produzcan los "*Resultados*" esperados (Ligeró, 2010:24). Finalmente, la dimensión "*Estructura*" incluye aquellos elementos necesarios e influyentes para que los procesos funcionen.

Ilustración 1: Simplificación del Marco Conceptual de la TP propuesto por Chen (2005)



Fuente: Elaboración propia basada en Ligeró (2010), Boni y López (2012).

La Educación para la Ciudadanía Global: Fundamentación y claves para impulsarla

En la presente investigación, la dimensión "Principios" viene representada por la Educación para la Ciudadanía Global como eje central del cambio que se desea conseguir. A través de la Educación para el Desarrollo de quinta generación, entendida como un proceso educativo, se pretende generar conciencia crítica, promover ciudadanía global políticamente activa y comprometida y movilizar a la sociedad a favor del Desarrollo Humano justo y equitativo (Celorio y López de Munain, 2007:5).

Para expresar los "Principios" clave de la ED se ha tomado los 5 elementos clave propuestos por Boni y León (2013:6): Ciudadanía local y global; Gobernanza democrática y profundización de la democracia; Género e Interculturalidad; Sostenibilidad e Independencia; Concienciación.

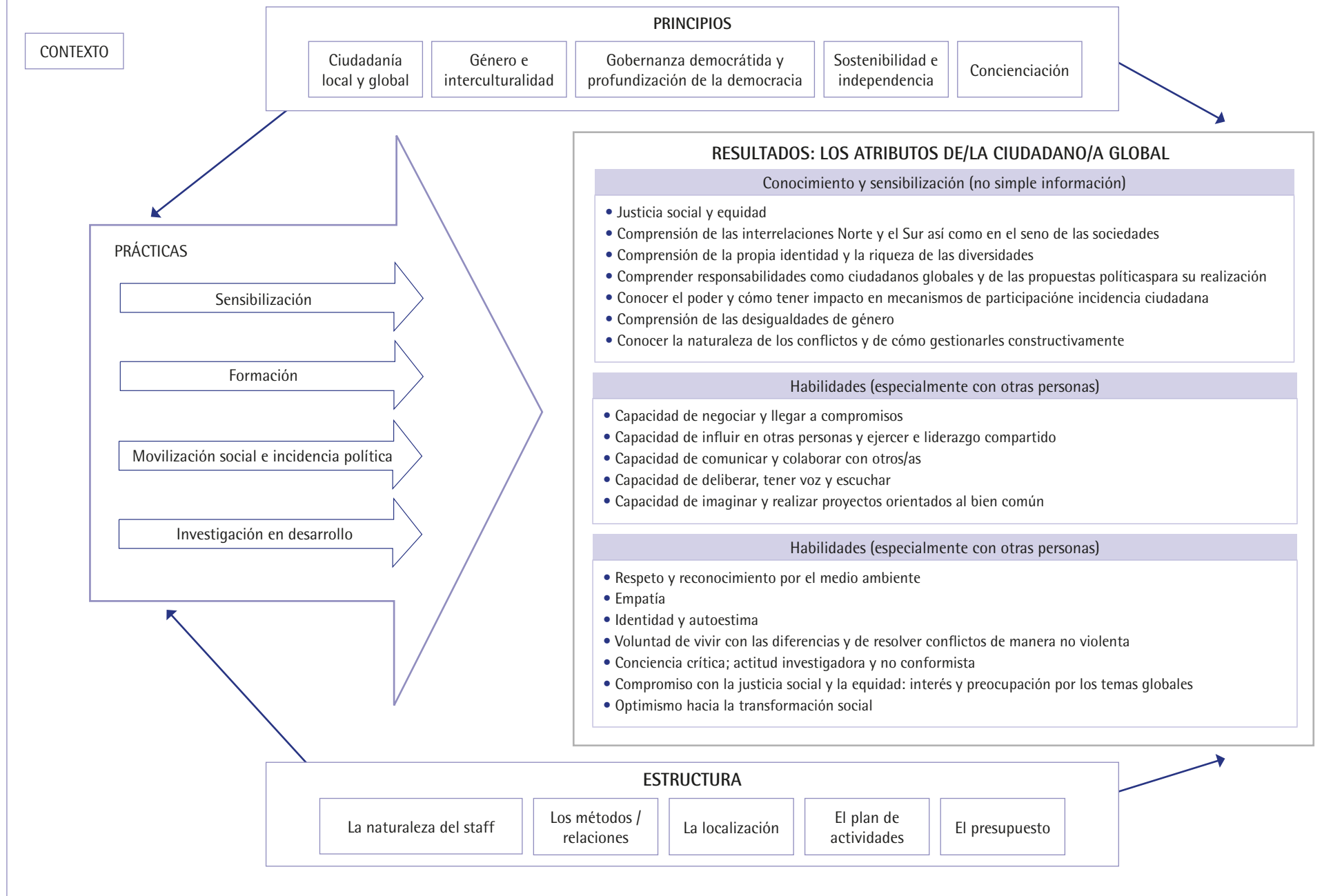
La dimensión "Prácticas" se ha identificado con la propuesta de la Estrategia de Educación para el Desarrollo de la AECID (Ortega, 2008:22), a través de la cual se considera que la interacción de la Investigación, la Formación, la Sensibilización y la Incidencia y Movilización Social es necesaria para la transformación social.

Los "Objetivos" a alcanzar a través de una práctica de EDCG son los correspondientes a un perfil de ciudadano/a global, quien posee unos conocimientos, habilidades y aptitudes determinados. A dichas cualidades se les conoce como los atributos del/la ciudadano/a global. Se ha considerado oportuno tomar como referencia el listado de atributos propuesto por Boni y López (2013), tras comprobar que englobaba las ideas recogidas por el resto de autores/as consultados/as.

Finalmente, para la operacionalización de la dimensión "Estructura" se ha tomado la propuesta de Weiss (1997:193) que identifica las cuestiones relevantes que se han visto reflejados como importantes en la revisión bibliográfica sobre voluntariado crítico.

Tras lo anteriormente expuesto, se refleja en la Ilustración 2 la lógica de la Teoría de Programa de un proceso teórico de EDCG.

Ilustración 2: Marco teórico de la ED representado bajo la lógica de la TP

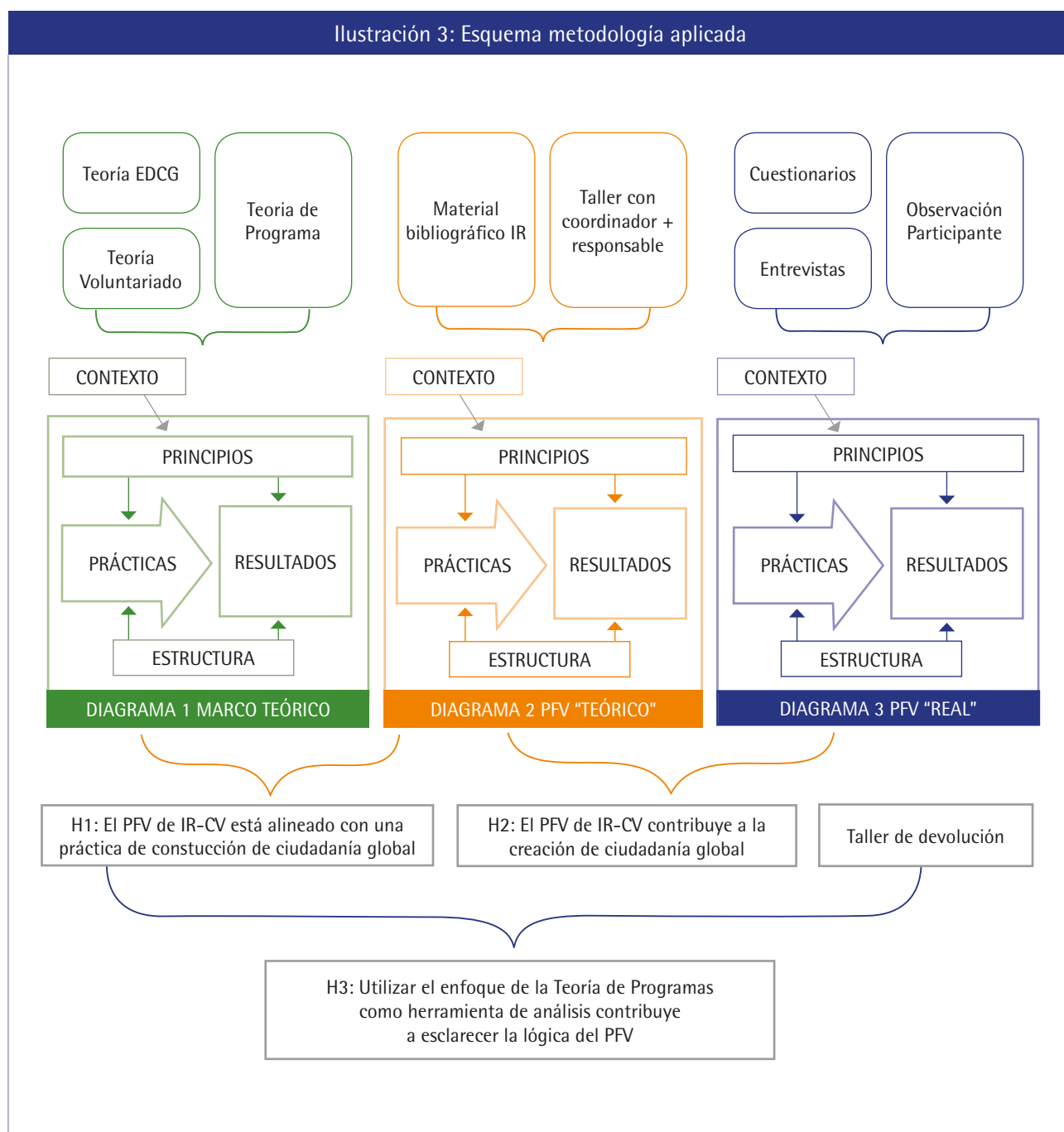


Fuente: Elaboración propia basada en Ligeró (2010), Boni y López (2012).

Metodología

La metodología para llevar a cabo la investigación es puramente cualitativa desde un paradigma interpretativista, basada en dos talleres participativos con los responsables del PFV (al inicio de la investigación y al finalizarla como proceso de devolución), 6 entrevistas semi-estructuradas, 11 cuestionarios, observación participante en las distintas fases del itinerario y revisión bibliográfica de los materiales generados a través del plan.

En el diagrama 3 recoge las distintas técnicas utilizadas para la recolección y tratamiento de la información.



Fuente: Elaboración propia.

El "Diagrama 2_PFV teórico" representa la visión que IR tiene sobre el PFV, sus objetivos, la razón de ser del mismo, su justificación... es decir, "la teoría" en la que se basa el plan, así como los motivos de su creación. Recoge, por tanto, la visión que IR tiene sobre el voluntariado como práctica de creación de ciudadanía. En el apartado de la discusión estos resultados se relacionan con el marco teórico establecido, pretendiendo con ello conocer en qué medida el plan de PFV de IR está alineado con la estrategia que, según el marco teórico propuesto, debe contener una práctica de EDCG (y con ello dar respuesta a la Hipótesis 1). Esta discusión se considera interesante en tanto en cuanto aporta elementos de reflexión no solo para IR, sino para cuestionar el propio MT.

El "Diagrama 3_PFV real" recoge la "realidad" del PFV, a través de los testimonios de las personas que en él participan. Estos resultados se relacionan con los del diagrama anterior, para ver en qué medida se están consiguiendo los planteamientos de IR en cuanto a creación de ciudadanía a través del voluntariado (y con ello dar respuesta a la Hipótesis 2).

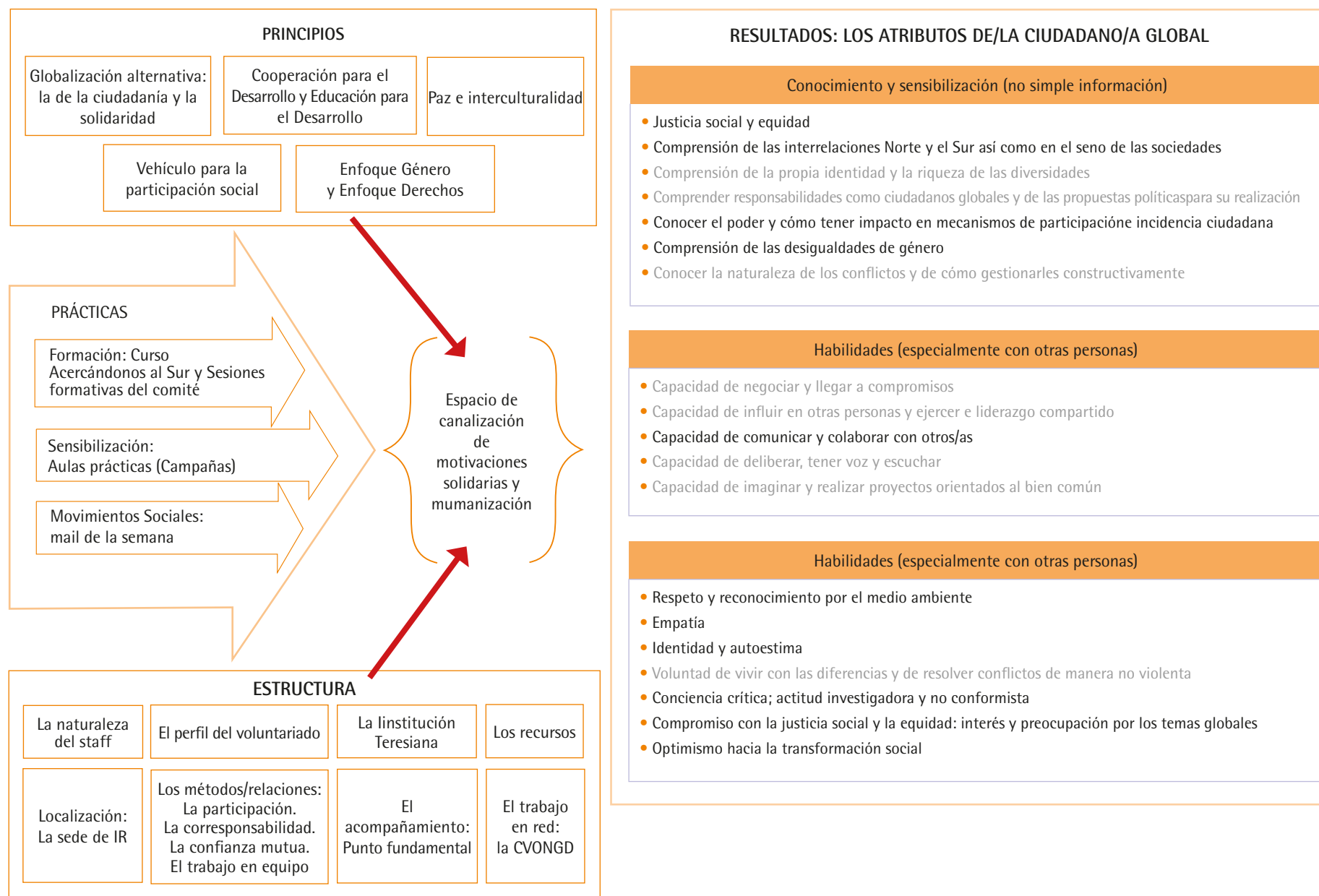
Todos los resultados obtenidos se presentaron en el Taller de devolución, de donde se obtuvieron elementos para reflexionar sobre la Hipótesis 3.

Evidencias y discusión de resultados

Evidencias H1: El PFV de IR-CV está alineado con una práctica de construcción de ciudadanía global

En general, se puede afirmar que el PFV de IR-CV comparte ampliamente las dimensiones y los elementos de una práctica de EDCG, tal y como se explica en el marco teórico.

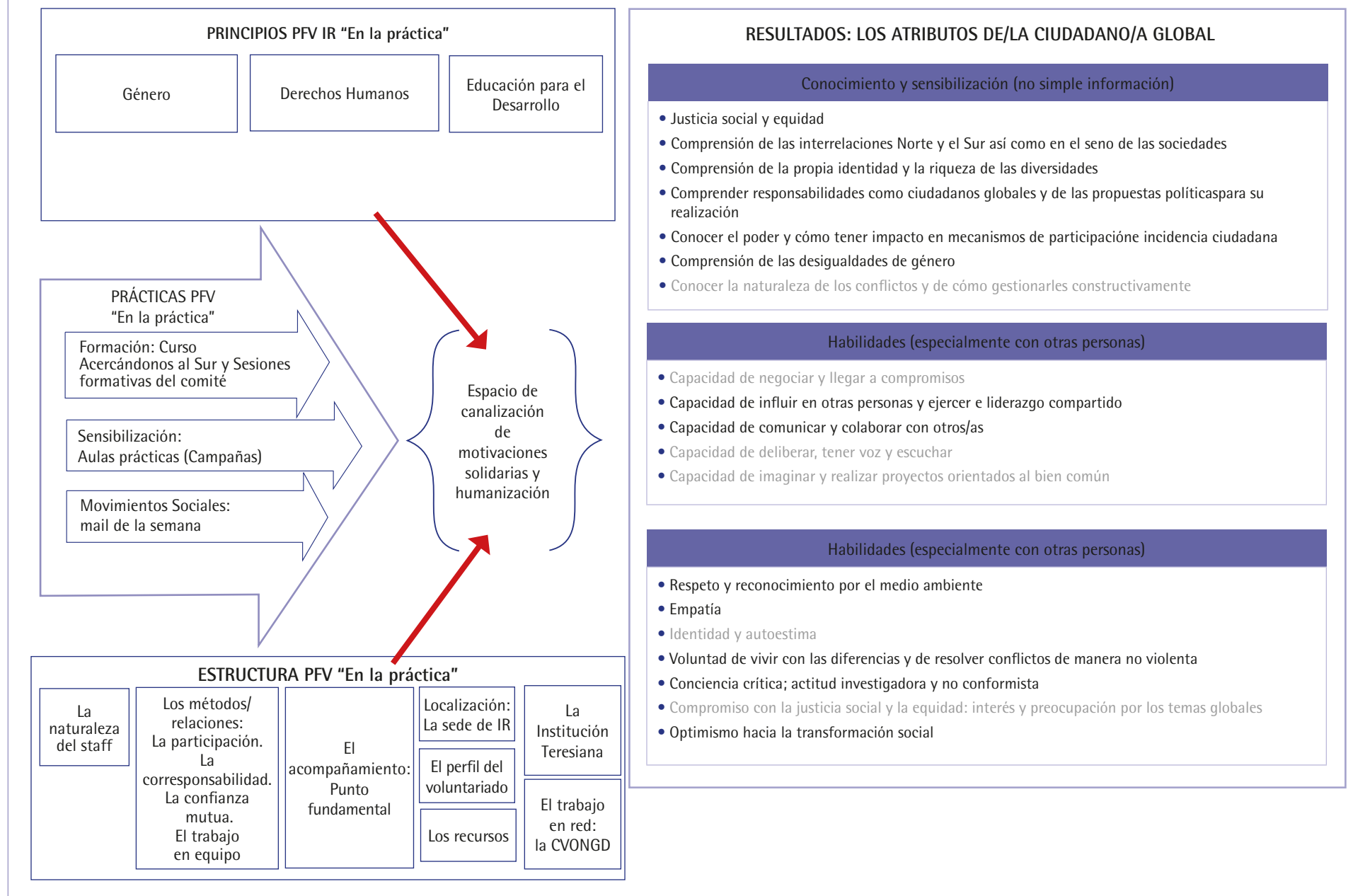
A continuación se presenta el diagrama correspondiente a la planificación del PVF ("Diagrama 2_PFV teórico"), en donde se ha sistematizado bajo qué principios, con qué prácticas, con qué objetivos e interrelacionado con qué elementos se gestó dicho plan.



Fuente: Elaboración propia.

Evidencias H2: El PFV de IR-CV contribuye a la creación de ciudadanía global.

A continuación se presenta el diagrama correspondiente a las evidencias extraídas sobre el PFV que actualmente se está desarrollando ("Diagrama 3_PFV real"): qué principios promueve, con qué prácticas, qué objetivos consigue y con qué elementos se interrelaciona. De la comparación entre dicho diagrama y el propuesto en el marco teórico se desprende la afirmación de que el itinerario formativo sí está contribuyendo a crear ciudadanía global.



Fuente: Elaboración propia.

Discusión conjunta H1 y H2

Tras el análisis realizado se puede concluir que existen numerosas evidencias que indican que el PFV de IR **puede considerarse una práctica de Educación para la Ciudadanía Global**, a través de la cual se pretende generar conciencia crítica propia de una sociedad activa, comprometida y movilizada a favor de un Desarrollo Humano más justo y sostenible.

En primer lugar, se puede afirmar que el itinerario formativo **comparte ampliamente con la ED los principios** que lo impulsan, los cuales en el caso de estudio son: globalización alternativa, la de la ciudadanía y la solidaridad; cooperación al desarrollo y educación al desarrollo; paz e interculturalidad; promoción de la participación social; enfoque de Género y enfoque de Derechos. Por lo que a las diferencias respecta, no se incluye la referencia a la relación entre el medio físico y el medio humano, ni tampoco la cuestión de la *Gobernanza democrática y profundización de la democracia*. En relación a esto último, se podría afirmar que mientras que la EDCG aporta una visión más política que mira a la persona como agente de transformación de la sociedad actual, IR ubica su mirada en una esfera más individual que busca, en primera instancia, el cambio personal.

Sobre el plano de la práctica, se observa la coherencia entre los principios planificados, y aquellos vividos o interpretados por los propios participantes. El único matiz que los diferencia se percibe en el principio referente a la relación local-global, el cual se vincula directamente a los contenidos de las campañas de sensibilización que se trabajan en cada momento y no tanto a la planificación inicial.

En segundo lugar, con respecto a **las prácticas del PFV "Teórico"**, estas se pueden identificar en gran medida con **prácticas de EDCG**, principalmente con lo que respecta a la sensibilización y la formación. No obstante, la movilización social se incluye en el itinerario pero cobra un reconocimiento menor, pues se plantea como una actividad complementaria al curso o a las aulas. La investigación, en cambio, no está contemplada en el itinerario formativo.

Todas las prácticas previstas se llevan a cabo en la realidad, con el mismo impulso con el que se planearon. Hay indicios para afirmar que las prácticas de *"Formación"* propician en mayor parte la consecución de los atributos "Conocimiento". Las inquietudes que llevan a ellos han sido despertadas previamente a través de la "Sensibilización" (el curso inicial), que a su vez colaboran en gran parte en consolidar las relaciones de grupo iniciadas en la fase previa y crear cohesión. En el caso de la práctica de "Movilización social", los resultados relativos a posibles cambios en los atributos de ciudadano/a global son en general menos contundentes, aunque también se han visto casos en los que las estrategias de movilización han contribuido a aplicar los conocimientos adquiridos y potenciar los deseos de ser agente de cambio.

En tercer lugar, también se llega a la conclusión de que **muchos de los atributos del/la ciudadano/a global presentados en el marco teórico pretenden ser potenciados a través del plan de formación**. En la Ilustración 4 se destacan cuáles fueron explícitamente identificados; en la Ilustración 5 se señalan aquellos para los cuales hay evidencias de haber sido desarrollados.

Principalmente se destaca la adquisición de *conocimientos* sobre las desigualdades Norte-Sur; el desarrollo de la *habilidad* que permite poder argumentar, debatir y justificar las ideas propias a través del proceso formativo y las *actitudes basadas en valores* promovidas por **un marcado sentimiento de grupo**.

Cabe destacar que en la planificación de la estrategia del voluntariado de IR se incluye un *outcome intermedio* previo al *outcome final* relativo a la creación de ciudadanía global. Este objetivo intermedio entre las prácticas de la EDCG y los atributos a conseguir hace referencia a la **creación de un espacio de participación y canalización de inquietudes solidarias**. En la práctica se evidencia claramente la existencia de este *outcome*.

En cuarto lugar, se puede afirmar que **los elementos propuestos en el MT dentro de la dimensión "Estructura" han sido identificados claramente por IR** durante el proceso de elaboración del itinerario formativo.

Tras la reflexión llevada a cabo en el taller inicial surgieron nuevos elementos propios de la estructura a tener en cuenta: por un lado, la riqueza que aporta el trabajo en red con otros actores, como la CVONGD¹; por otro lado, la influencia marcada que supone el hecho de pertenecer a la institución teresiana, lo cual influye a su vez en: el perfil general de las personas voluntarias y la localización de la sede.

En el análisis sobre los elementos que realmente estaban influyendo sobre el resto de dimensiones, cobran especial importancia la naturaleza del staff, el acompañamiento y los métodos. Ello es debido a que estas cuestiones son consideradas los motores para poner en marcha muchos de los *outputs* deseados, principalmente: la creación del espacio de canalización de motivaciones solidarias y humanización, y la cohesión de grupo.

H3: Utilizar el enfoque de la Teoría de Programas como herramienta de análisis contribuye a esclarecer la lógica del PFV

En referencia a la utilización de la Teoría de Programa, se puede concluir que **sí ha sido una herramienta pertinente para el análisis del PFV**, permitiendo, por un lado, clarificar el PFV a partir del ejercicio de repensar la lógica de intervención. Asimismo, ha permitido tomar conciencia de las interrelaciones que se generan, y en esta línea visibilizar y reforzar la importancia de la influencia del acompañamiento (*Estructura*) para conseguir los objetivos planteados.

Por otro lado, la representación de la TP ha permitido visibilizar la importancia que IR le cede al hecho de crear un espacio de "participación y canalización de motivaciones solidarias" y a la cohesión del grupo. De igual manera, ha facilitado la identificación del PFV con una práctica teórica de construcción de ciudadanía global.

Conclusiones

En primer lugar, en el apartado del marco teórico se ha presentado la teoría de la EDCG bajo la lógica de la Teoría de Programas, aglutinando los discursos de la ED (de 5ª generación) según sean Principio, Prácticas, Resultados o Estructura.

En segundo lugar, y tal y como se ha apuntado anteriormente, tras el análisis realizado se puede concluir que existen numerosas evidencias que indican que **el PFV de IR puede considerarse una práctica de Educación para la Ciudadanía Global**, a través de la cual se pretende generar conciencia crítica propia de una sociedad activa, comprometida y movilizadora a favor de un Desarrollo Humano más justo y sostenible.

Asimismo, se ha podido ensayar la Teoría de Programas como herramienta de análisis de una práctica de ED, y ello ha ayudado a visibilizar las interrelaciones entre las distintas dimensiones del proceso de construcción de ciudadanía global.

Finalmente, más allá de las reflexiones obtenidas de las hipótesis planteadas, se incluyen algunos comentarios que **discuten el propio marco teórico**, fruto de las evidencias encontradas a lo largo de la investigación.

El primero de ellos hace referencia al llamado *outcome intermedio* "Espacio de participación, canalización de motivaciones solidarias y humanización". Como se ha explicado anteriormente, este responde a la filosofía de que una persona ha de sentirse fortalecida emocionalmente (a nivel de relaciones con los demás, a nivel de reconocimiento, valorada, empoderada, coherente con ella misma...) para poder actuar a favor del cambio global.

1 Coordinadora Valenciana de ONGD.

La EDCG, en cambio, en su argumentación no pone el punto de mira expresamente en este *outcome* intermedio, sino que alude directamente a los cambios finales. Seguramente también se entiende que el cambio global ha de pasar previamente por un cambio personal, pero aún así se ha querido resaltar puesto que no se han visto excesivas referencias a ello en la revisión bibliográfica realizada.

En segundo lugar, se resalta la cuestión que alude al aprendizaje colectivo, fruto de un itinerario formativo basado en la cohesión del grupo. Varias han sido las evidencias que han explicado el potencial enriquecedor y multiplicador que supone haber cursado el PFV en grupo, y poder, además, aprender unos de otros. Ello refuerza tanto a nivel emocional como sobre la conciencia acerca de ser agente de cambio. A esta idea, sin embargo, no se hace referencia explícitamente desde la teoría de la EDCG.

Finalmente, por lo que respecta a la teoría de Voluntariado, la mayoría de los materiales bibliográficos encontrados han sido muy diversos, sin una línea argumentaria clara, principalmente enfocados hacia el voluntariado "de tareas", y sin estar vinculados con la Educación para el Desarrollo. Asimismo, no se han encontrado evaluaciones o sistematizaciones de planes de voluntariado, que ofreciesen información acerca de los impactos que habían tenido sobre las propias personas (se ha consultado algún material, pero basado en la práctica del voluntariado internacional).

Vinculación con la Línea Temática 4

La investigación centra la mirada de su análisis en un proceso formativo de un año por el que atraviesa el voluntariado de la ONGD InteRed, y trata de explorar qué elementos de dicho proceso contribuyen a la creación de ciudadanía global. Se toma precisamente la Teoría de Programas para poder explorar los resultados intermedios que se consiguen a lo largo de dicho proceso, el cual no es lineal sino que está afectado por múltiples elementos tales como la naturaleza de las personas que forman la organización, la importancia de lo emocional en las relaciones entre el grupo, la corresponsabilidad y co-gestión participativa, el trabajo en equipo, la confianza mutua, el acompañamiento como elemento esencial, los cambios en el contexto... entre otros. Se muestra cómo parte del potencial de la TP para analizar estos procesos versa en el hecho de que a través de la diagramación se permite visibilizar la complejidad del proceso de construcción del sujeto empoderado.

Referencias bibliográficas

- Aranguren, L. (2001). "Los itinerarios educativos del voluntariado". En *A fuego lento*, 1.
- Bicman, L. (1987). *Using program theory in evaluation*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Celorio, G. y López de Munain, A. (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. HEGOA. UPV / EHU edn.
- Chen, H. (1990). *Theory-driven evaluations*. SAGE Publications, Incorporated.
- Cook, T. (2000). "The false choice between theory-based evaluation and experimentation". En *New directions for evaluation*, 2000 (87), pp. 27-34.
- Díaz, M. (2002). Motivaciones de la persona voluntaria. *A fuego lento*, 3.
- Funnell, S. y Rogers, P. (2011). *Purposeful program theory: effective use of theories of change and logic models*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Ligero, J. (2011). *Dos métodos de evaluación: Criterios y teoría de programas*. Madrid, CEU Ediciones.

- López, E. (2012). *Construcción de la Teoría de Programa de intervenciones de Educación para la Ciudadanía Global de la Red de Profesorado de Intermón-Oxfam como base para su autoevaluación*.
- Ortega, M. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la Cooperación Española*. Madrid. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Pérez, J. (2003). El referente grupal del voluntariado Plataforma para la promoción del voluntariado en España. *A fuego lento*, 4.
- Romero, A. (2001). "Los retos de una acción voluntaria integral". *A fuego lento*, 5.
- Weiss, C. (1997). "How can theory-based evaluation make greater headway?". *Evaluation review*, 21(4), pp. 501-524.

Investigando en Educación para el Desarrollo I.

Un análisis comparativo de los proyectos de la ONGD Solidaridad Internacional de Galicia

Mar Rodríguez Romero, Araceli Serantes Pazos, Ana Lampón Gude, José Luis Iglesias Salvado, María Caride Delgado, María Paz Gutiérrez, Apolinar Graña Varela (Equipo de investigación formado por personal académico de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de A Coruña y personal de Solidaridad Internacional Galicia)

Resumen

Presentamos una investigación colaborativa entre la ONGD Solidaridad Internacional de Galicia (SIG) y un equipo de investigación de la Universidad de A Coruña. Investigamos los proyectos de EpD realizados por SIG con el propósito de generar conocimiento transferible y trasladable a la práctica. Partimos de un enfoque cualitativo para realizar un análisis comparativo de carácter descriptivo de los proyectos implementados por SIG desde 2002 hasta 2013. Queremos descubrir qué afinidades y diferencias los caracterizan y así dibujar una trayectoria de la ONGD que los ha desarrollado. Para ello se han organizado y codificado todas las fuentes documentales de cada uno de los proyectos. Se han estructurado en unidades de significado atendiendo al criterio temático mediante un proceso inductivo de categorización y se han elaborado matrices para facilitar la comparación entre los proyectos. Usando líneas del tiempo y representaciones gráficas es posible explorar la evolución de las acciones de EpD esta organización, sus tendencias y desafíos relativos a la financiación, la duración de los proyectos, sus destinatarios/as, las temáticas y los objetivos.

palabras clave

Educación para el Desarrollo, investigación en Educación para el Desarrollo, análisis de proyectos, aprendizaje mediante la acción.

Objetivos o propósitos

Presentamos una investigación que se está realizando en colaboración entre la ONGD Solidaridad Internacional de Galicia (SIG) y un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña (9-2013/11- 2014), financiada a través de la convocatoria de subvenciones del año 2013 de Educación para el Desarrollo y sensibilización, convocado por la Dirección Xeral de Cooperación Exterior de la Xunta de Galicia. En el marco del II Plan Director de Cooperación para el Desarrollo de Galicia (2010-2013) que incluye, por primera vez, la investigación sobre el desarrollo dentro de las estrategias de Sensibilización y Educación para el Desarrollo (EpD).

El objetivo general es investigar los proyectos de Educación para el Desarrollo llevados a cabo por SIG y generar conocimiento trasladable a la práctica que haga posible la mejora de la organización y la transferencia de los hallazgos. La investigación se organiza en dos partes. La primera parte consiste en un análisis comparativo de carácter descriptivo de los proyectos implementados desde 2002 hasta 2013. En la segunda parte se está realizando un estudio de caso sobre el proyecto "O Tesouro de Acahualinca" (agosto 2012-junio 2013). En esta comunicación presentamos hallazgos referidos a la primera parte de la investigación.

Para realizar el análisis comparativo entre proyectos nos hemos guiado por los siguientes objetivos:

- Qué afinidades y diferencias caracterizan los proyectos implementados
- Qué trayectoria en relación con las actuaciones en EpD muestran los proyectos.

Marco teórico

De acuerdo con Lewis y Kanji (2009) el estudio de las ONGD empezó a formar parte de los programas de investigación a comienzos de los 80 con una perspectiva cuantitativa. Sólo recientemente está aumentando la investigación cualitativa en ONGD con estudios de naturaleza etnográfica como el de Igoe y Kelsall (2005). Se observa también un cambio en la investigación sobre ONGD que ha pasado de prestar atención a su papel como actores de desarrollo y a sus atributos organizativos a investigar la teoría, el método, la capacidad de influencia social (agency) y el contexto que sostienen sus acciones (Lewis y Opoku-Mensah, 2006). No obstante el estudio de las ONGD ha recibido muy poca atención a nivel de estudios empíricos entre otras razones porque la propia dinámica de estas organizaciones obliga a priorizar el trabajo del día a día.

Nuestro estudio surge de la colaboración entre la ONGD SIG y un grupo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña. Es un esfuerzo cooperativo que ha dado lugar a una investigación colaborativa organizada en dos fases. La primera fase que se aborda en esta comunicación es un estudio diacrónico de la trayectoria seguida por esta organización analizando los proyectos implementados desde 2002 hasta 2013.

Podría considerarse de algún modo relacionada con una modalidad de investigación ubicada dentro del amplio espectro de la Investigación-Acción, el Aprendizaje mediante la Acción (Action Learning). Esta forma de investigar busca proporcionar aprendizaje organizativo o/e individual en el contexto de una organización con el propósito de que tanto participantes como investigadores aprendan de sus acciones y experiencias e implementen cambios en las prácticas organizativas e individuales basados en su propio aprendizaje (Popplewell y Hayman, 2012).

La importancia de incrementar la reflexión y el análisis sobre las prácticas de ED ha sido una de las recomendaciones manifestadas por el estudio diagnóstico realizado recientemente a nivel del Estado (Escudero y Mesa, 2011). Esta ausencia de perspectiva respecto de la acción cotidiana conduce a la repetición de las mismas fórmulas "... por inercia, falta de tiempo, y por desconocimiento; o bien se recurren a los formatos clásicos (charla, conferencia, etc) aunque no sean los más adecuados en ciertos contextos, por la falta de capacidad para elaborar otras propuestas educativas" (Escudero y Mesa, 2011, p.53). Este estudio también ha mostrado que es escasa la investigación aplicada útil para mejorar la actuación de las organizaciones y de los educadores y educadoras.

En este sentido investigar de un modo colaborativo la trayectoria de actuación de una ONGD comprometida con la EpD, constituye una oportunidad valiosa para contextualizar las acciones socioeducativas en este campo. Así se puede facilitar la elaboración de planes operativos que trasladen a la práctica las recomendaciones generales (Ruíz Varona y Celorio, 2012).

Metodología

Utilizamos una metodología cualitativa para estudiar las acciones educativas promovidas por organizaciones y grupos determinados como parte de la cultura de dicha organización o grupo (Hammersley y Atkinson, 1994). Desde este enfoque general, realizamos el análisis comparativo de los proyectos de Educación para el Desarrollo implementados por SIG a lo largo de su trayectoria de intervención.

Se ha aplicado una estrategia de análisis descriptivo, organizando y codificando todas las fuentes documentales de cada uno de los 11 proyectos¹ desarrollados entre 2002-2013. El contenido seleccionado se ha estructurado en unidades de significado atendiendo a un criterio temático mediante un proceso inductivo de categorización (Miles y Huberman, 1994). Finalmente se han elaborado matrices para facilitar la comparación y la relación entre los proyectos. Hemos usado líneas de tiempo y mapas conceptuales para visualizar la evolución y las relaciones entre los proyectos a partir de los temas analizados.

Resultados y/o hallazgos

La investigación ha proporcionado evidencias sobre la evolución de las acciones de EpD de SIG desde 2002 hasta 2013. Esta perspectiva diacrónica permite mostrando el comportamiento de esta organización a lo largo de este periodo temporal. Mostramos los resultados relativos a cuestiones como temáticas, objetivos, financiación, duración de los proyectos y destinatarios/as,.

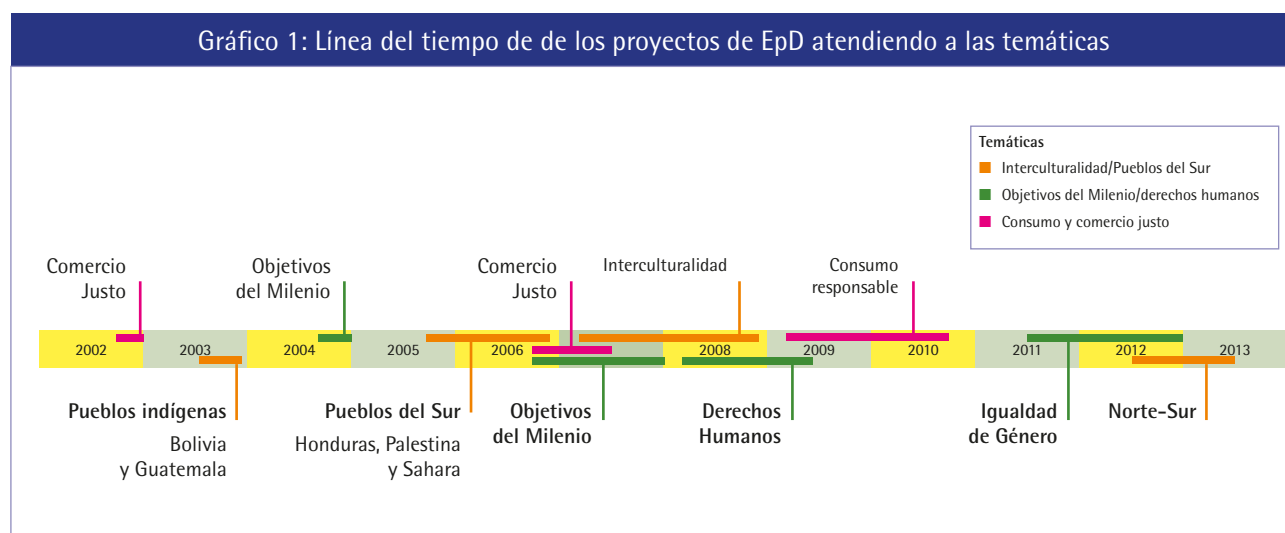
Temáticas.

Es posible distinguir tres grandes bloques presentes en los proyectos, aunque estos se organicen en torno a un tema más específico:

- consumo y comercio justo,
- objetivos del Milenio y derechos humanos
- interculturalidad y pueblos del Sur.

En todos ellos se aprecia la presencia de temáticas transversales como la lucha contra la pobreza, el género, el medio ambiente, la educación para la paz y la justicia social.

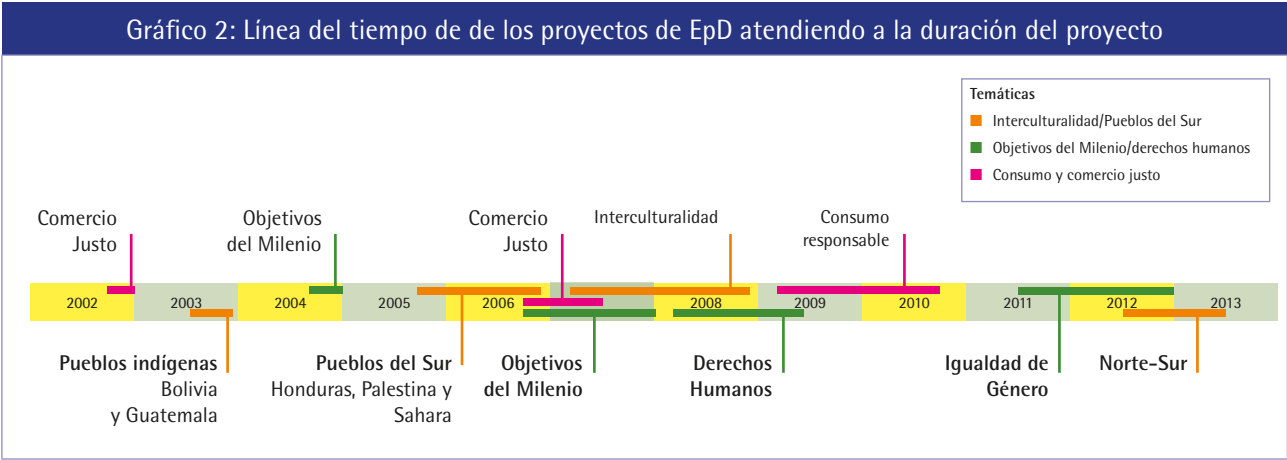
En el Gráfico 1 podemos observar como se van intercalando estas temáticas sin una pauta apreciable.



Duración de los proyectos

En los primeros años la duración era de menos de 6 meses, a partir del 2005, la duración es superior a un año. Sólo hay un proyecto de menos de 10 meses (Gráfico 2). Este cambio, valorado como positivo por SI, se debe a las nuevas convocatorias de subvención por parte de la Xunta de Galicia (se pasa de proyectos anuales a

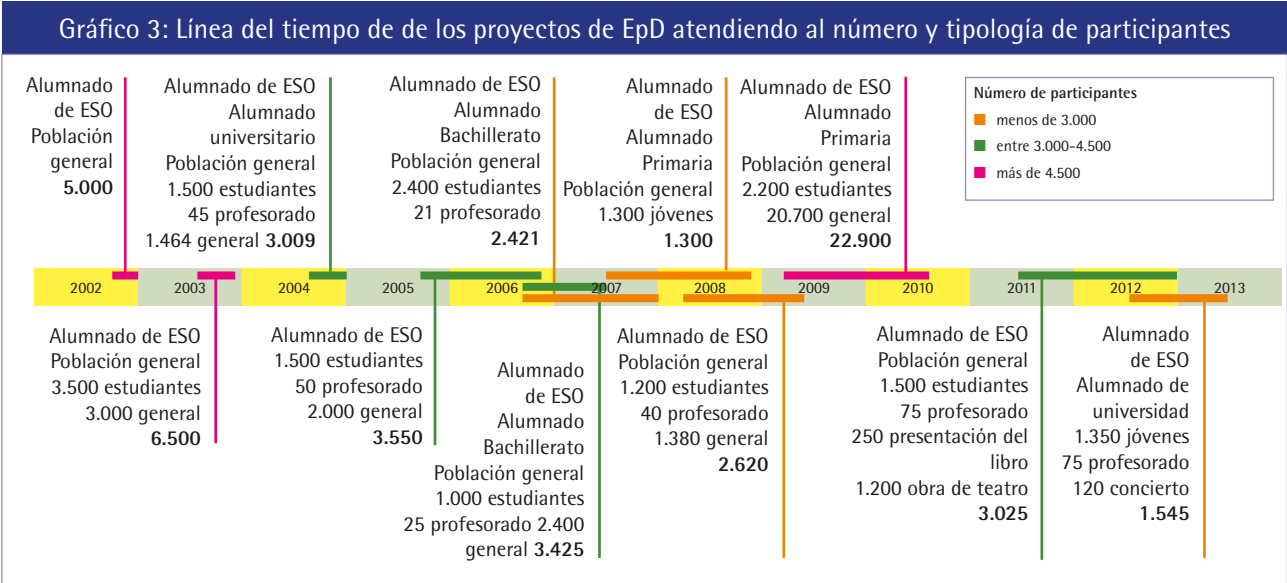
plurianuales), lo que ha permitido formular intervenciones más ambiciosas y coherentes. El I Plan Director (2006-2009) supuso un avance cualitativo en cuanto a duración de los proyectos, y permite plantearse objetivos más ambiciosos, tales como la concienciación de la sociedad, el compromiso de los agentes participantes y la profesionalización del sector.



Destinatarios

Los proyectos de EpD de Solidaridad Internacional van dirigidos fundamentalmente al alumnado de la ESO. Ocasionalmente participan alumnado universitario (Objetivos del 2015), Bachillerato (Iguales para el 2015) o Educación Primaria (Juegos del mundo y No te consumas). Como beneficiarios indirectos se plantean acciones con el público en general, a través de actividades como teatro, conciertos, mercadillo, etc. Por ejemplo, con la finalidad de llegar a otro tipo de beneficiario con la propuesta de “Ciudad educadora”.

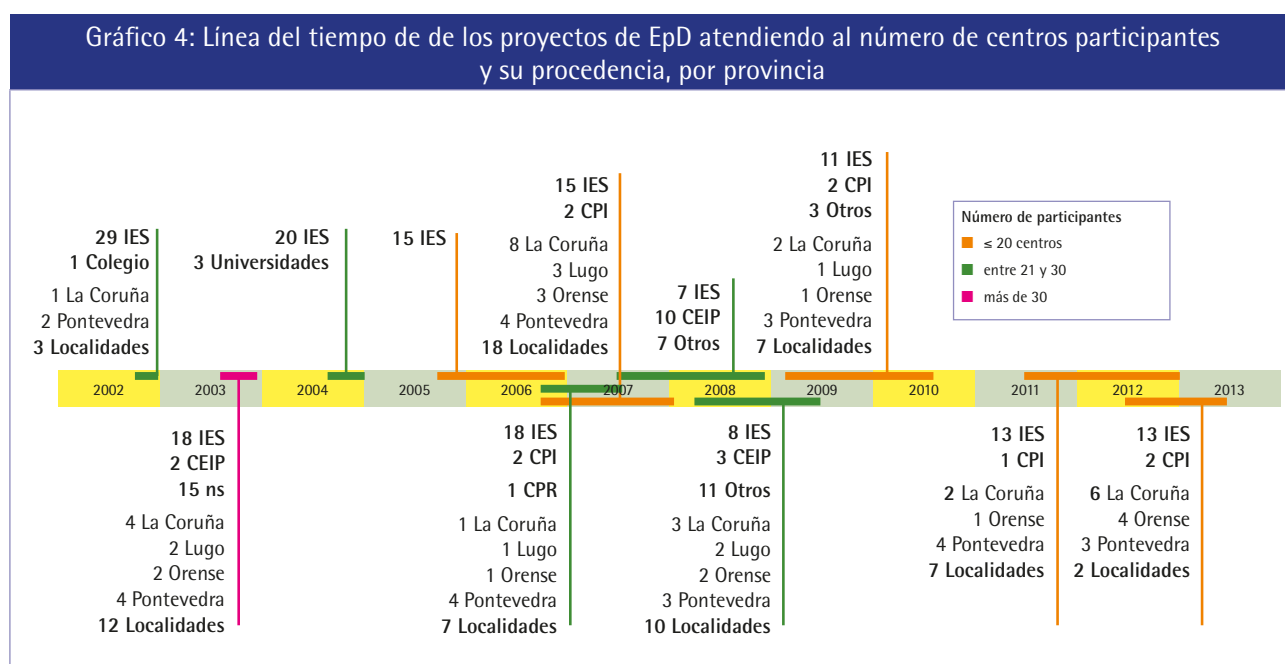
Hemos detectado cambios en cuanto al número de participantes. Al principio el objetivo era la participación masiva, evolucionando a campañas con números más reducidos de participantes con los que se desarrollan mayor número de actividades y en mayor profundidad. La excepción sería el programa de Non te consumas del 2009-10 ya que se produce un aumento considerable de participantes.



Por la tipología de destinatarios, las acciones se desarrollan fundamentalmente en los Institutos de Enseñanza Secundaria, y ocasionalmente en otros centros como CPI, CEIP, CPR, Universidade o colegios privados. Excepcionalmente se han desarrollado algunas actividades en organismos y centros de carácter local (centros cívicos, bibliotecas, mercados...) (Gráfico 4).

En cada campaña se moviliza un número muy importante de centros de toda Galicia: entre 14 y 35 centros, repartidos en un máximo de 20 municipios por proyecto. Es muy relevante señalar que en los últimos años se mantiene una continuidad con 14 de estos centros, lo que permite mayor continuidad e implicación; en estos centros esta colaboración queda recogida en su PCE.

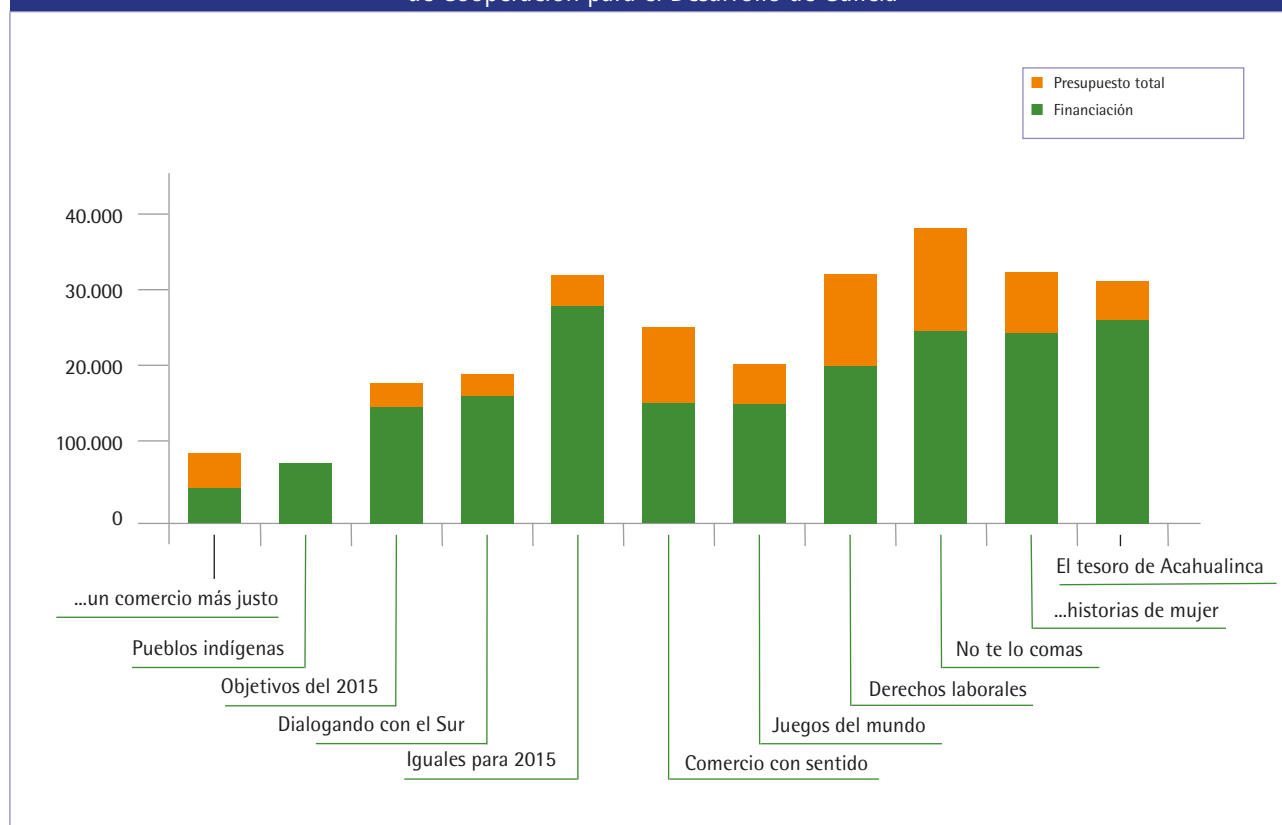
Aunque se trabaja en todo el territorio gallego, hay un porcentaje mayor de centros participantes en la provincia de Pontevedra. También se puede constatar una participación mayor en los municipios pequeños que en las grandes ciudades, y lo mismo se puede decir de la zona litoral frente al interior. Esta distribución encuentra su justificación en las bases de las distintas convocatorias, que obligan a implementar los proyectos en municipios de menos de 50.000 habitantes.



Financiación

Otro aspecto que merece especial atención es el relativo a la financiación (Gráfico 5). En el año 2006, a raíz de la implantación del I Plan Director (2006-2009) se exigirá a las entidades de cooperación que aporten un porcentaje mayor del presupuesto total. En nuestro caso el punto de inflexión se observa a partir del proyecto "Comercio con-sentido". La organización no ha tenido que asumir esta cofinanciación en su totalidad al llegar a acuerdos con otras entidades financiadoras, como Diputaciones, Ayuntamientos o otras Direcciones Generales de la Xunta de Galicia.

Gráfico 5: Coste total de cada proyecto y coste financiado por las convocatorias del Plan Director de Cooperación para el Desarrollo de Galicia

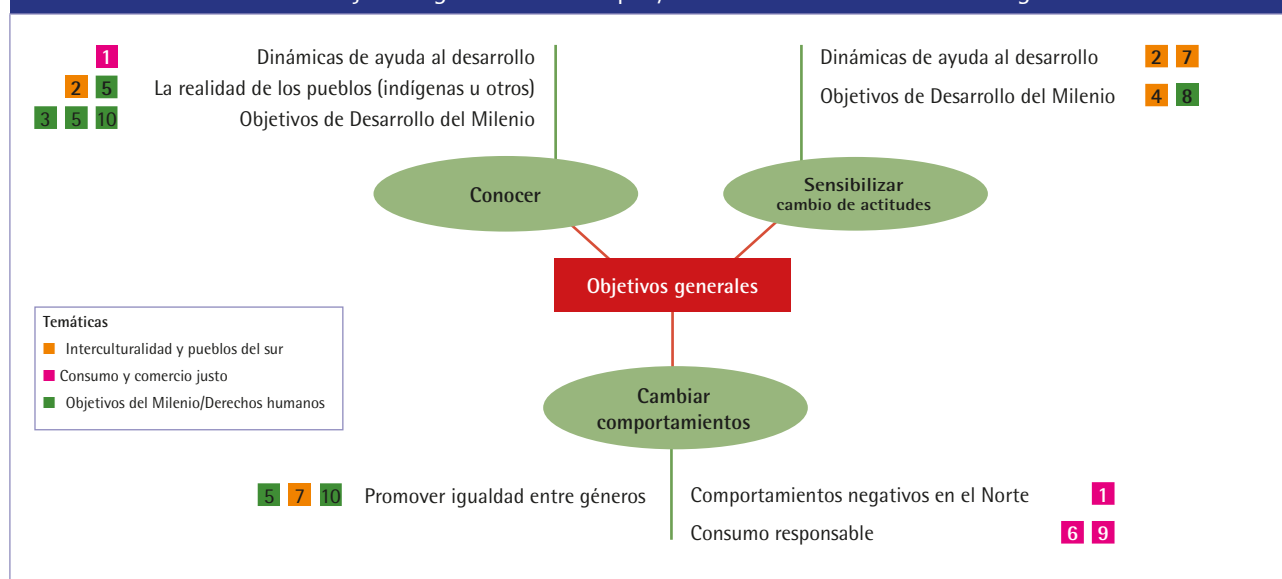


Objetivos generales y específicos

Por último, hemos analizado los objetivos generales y específicos en relación a los tres bloques temáticos identificados. Hemos observado que los objetivos podemos agruparlos, también, en tres bloques: los referidos específicamente a informar y divulgar con el fin de que conozcan realidades y procesos, los que pretenden sensibilizar para cambiar la mirada respecto a problemas o situaciones concretas, y aquellos más proactivos dirigidos a la participación y al cambio en los comportamientos.

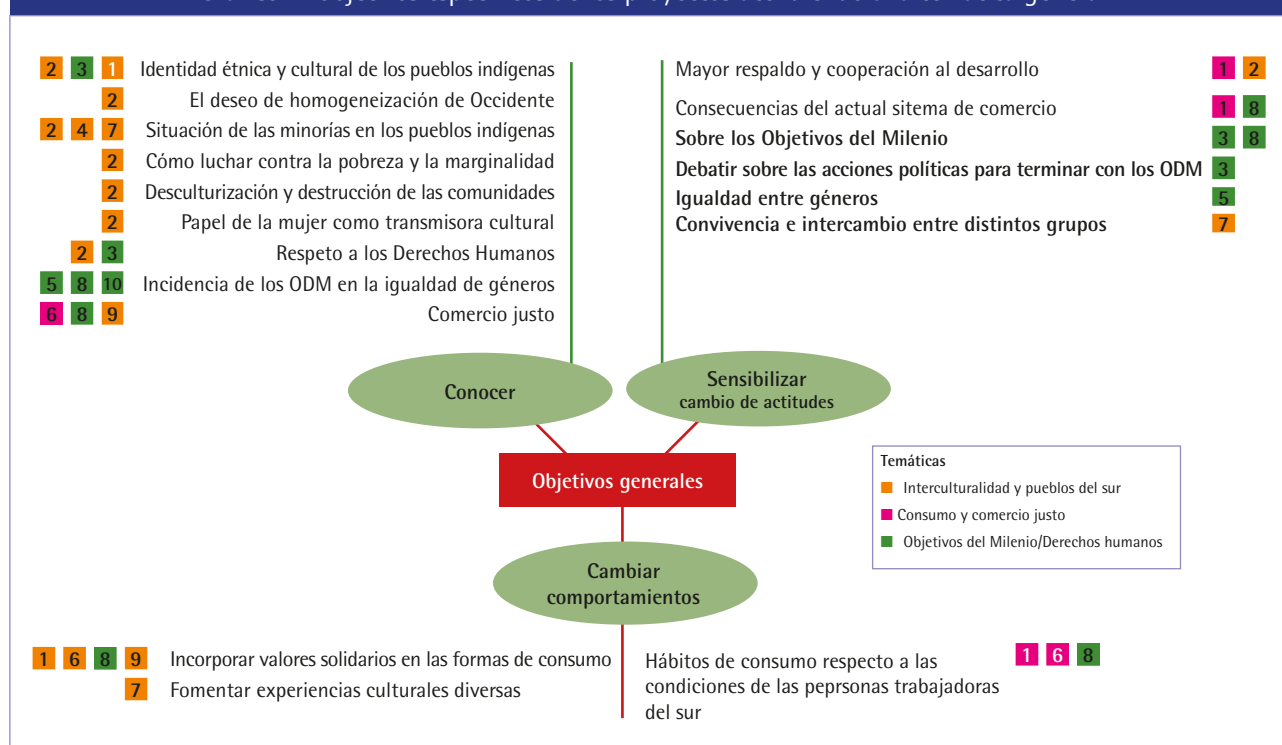
Respecto a los objetivos generales podemos observar que intentan priorizar los objetivos encaminados a facilitar información en los proyectos relacionados con los objetivos del milenio y los derechos humanos (conocer los objetivos del milenio o la realidad de algunos pueblos del sur, o como funcionan las ayudas a la cooperación), o bien fomentar el cambio de actitudes en los relacionados con los pueblos del sur y la interculturalidad (sensibilizar respecto a la identidad y la diferencia o sobre las consecuencias en los países más pobres de determinados hábitos), y a desarrollar otros hábitos y comportamientos en los relacionados con el consumo y comercio justo (consumo responsable, consecuencias de nuestro modelo de desarrollo y su impacto en los grupos más vulnerables de la población) (gráfico 6).

Gráfico 6: Objetivos generales de los proyectos atendiendo a la temática general



Las conclusiones del análisis de los objetivos específicos arroja unos resultados un poco diferentes. Los proyectos relacionados con la interculturalidad y pueblos del sur centran sus objetivos en dar a conocer distintas realidades (la situación de algunas minorías y pueblos, cómo influyen los procesos homogeneizadores, cómo se enfrentan a la pobreza, cómo se vulneran los Derechos Humanos...); los proyectos relacionados con los Objetivos del Milenio y los derechos humanos, por su parte, se centran en la sensibilización para cambiar actitudes (respecto al modelo global de comercio, sobre acciones políticas o sobre la situación de la mujer); y los referidos a consumo y comercio justo siguen buscando el cambio de comportamientos y de hábitos como consumidores responsables (Gráfico 7).

Gráfico 7: Objetivos específicos de los proyectos atendiendo a la temática general



Conclusiones y contribución de la investigación

Dada la escasez de investigaciones sobre la EpD, tanto en el conjunto del Estado (Rodríguez-Hoyos, Calvo Salvador y Fernández-Díaz, 2012) como en Galicia (López Fariña y Táboas, 2013) esta investigación puede ser una contribución útil para incrementar el conocimiento en este ámbito.

Con esta primera convocatoria de la Xunta de Galicia (2013) para hacer investigación sobre EpD, se da respuesta a una petición histórica de la cooperación gallega a la Administración Autonómica. Es una oportunidad para hacer posible la producción de evidencias útiles para mejorar la EpD en Galicia.

Para lograr una cooperación con mayor relevancia es necesario fomentar la investigación especializada en los ámbitos del desarrollo. El presente proyecto pretende ayudar a mejorar los procesos de diseño e implementación de las intervenciones de EpD e incorporar los hallazgos en futuras propuestas. Esta investigación puede facilitar el aprendizaje individual y organizacional trasladable a las próximas acciones de EpD puestas en marcha por Solidaridade Internacional de Galicia, y también a la difusión de los hallazgos entre otras entidades de cooperación y educación para el desarrollo.

Hay que tener en cuenta también el potencial añadido que supone realizar esta investigación de un modo colaborativo, con una alianza entre Universidad de A Coruña y SIG (Coordinadora de ONG para el Desarrollo en España, 2005). Es esta una tendencia que puede tener consecuencias prometedoras para ambas partes ayudando a mejorar las prácticas y discursos relativos a la EpD y a su estudio en ambos tipos de organizaciones (Ortega Carpio, Cordón-Pedregosa y Sianes, 2013).

Al ser una investigación colaborativa se están produciendo aprendizajes compartidos entre la ONGD y el equipo de investigación. SIG está participando en un proceso de organización y estructuración de toda la documentación generada a lo largo de su trayectoria y en un estudio más sistemático del enfoque y las decisiones prácticas incardinadas en los proyectos de EpD desarrollados. Para el equipo de la UDC constituye una oportunidad de contrastar los planteamientos teóricos con la riqueza de los discursos y prácticas idiosincrásicos. Un diálogo muy productivo para refinar perspectivas y estrategias y mejorar aproximaciones teóricas y prácticas en la EpD.

El análisis comparativo de los proyectos de EpD implementados por SIG ofrece claves de análisis, comprensión y reflexión útiles para guiar el diseño e implementación de futuros proyectos. En este estudio diacrónico, aunque se trate de un corto período de tiempo, hemos podido observar algunas tendencias que resultan de gran interés para la entidad (Solidaridad Internacional) y para la sociedad receptora de sus acciones. Por ejemplo, la fidelización de los destinatarios. Y también hemos detectado retos. Por ejemplo, los diferentes niveles de complejidad de los objetivos en función de las temáticas de los proyectos.

Hemos podido mostrar la identidad de esta ONG, que centra su acción educativa en tres grandes bloques: interculturalidad, objetivos del milenio y comercio justo. Se puede observar también como se ha incrementado la duración de sus intervenciones y reducido el número de centros con los que trabaja, optando por una intervención más profunda e incisiva que extensa y divulgativa.

Una reflexión más refinada queda por hacer en el seno del equipo de investigación para extraer de modo dialógico conclusiones con mayor potencial de mejora a nivel organizativo e individual, y continuar de este modo con el ciclo reflexivo (Popplewell y Hayman, 2012) que ponen en marcha los procesos de investigación vinculados con el aprendizaje mediante la acción.

Vínculo con Línea Temática 4

Presentamos un estudio diacrónico de los proyectos de EpD implementados por SIG desde 2002 hasta 2013. Mediante el análisis comparativo de los proyectos hemos elaborado líneas del tiempo y otras representaciones

gráficas mostrando el comportamiento de esta organización a lo largo de este periodo temporal en relación con aspectos como las temáticas, objetivos y duración de los proyectos, sus destinatarios y la financiación. Esto nos ofrece la posibilidad de estudiar el proceso evolutivo de la organización, sus tendencias y desafíos.

Referencias bibliográficas

- Coordinadora de ONG para el Desarrollo en España (2005). *La educación para el desarrollo, una estrategia de la cooperación imprescindible*. Madrid, Fundación Santa María.
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz. Recuperado de: <http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=89>.
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz. Recuperado de: <http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=89>.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Igoe, J. y Kelsall, T. (2005). *Between a rock and a hard place: Africans NGOs, donors and the state*. Durham, NC, Carolina Academic Press. Recuperado de <<http://www.cap-press.com/pdf/1323.pdf>>.
- Lewis, D. y Kanji, N. (2009). *Non-Governmental Organizations and Development*. New York, Routledge. Recuperado de: <<http://personal.lse.ac.uk/lewisd/images/Non-Governmental%20Organizations%20and%20Development%20vouchers.pdf>>.
- Lewis, D. y Opoku-Mensah, P. (2006). "Moving forward research agendas on international NGOs: Theory, agency and the context". *Journal of International Development J. Int. Dev.*, 18 (5), 665-675. DOI: 10.1002/jid.1306. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/profile/David_Lewis20/publication/23992469_Moving_forward_>.
- López Fariña, A. y Táboas, E. (2013). *Diagnóstico das accións de Educación para o Desenvolvemento financiadas pola Xunta de Galicia 2010-2012*. Santiago de Compostela. (Informe técnico). Recuperado de: <http://www.cooperaciongalega.org/noticias_ver.php?idArchivo=145>.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage.
- Ortega Carpio, M.L., Cordon-Pedregosa, M. R., & Sianes, A. (2013). *Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y universidad: educar en la ciudadanía global en el espacio universitario*. Córdoba, Universidad Loyola de Andalucía, Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación.
- Popplewell, R. y Hayman, R. (2012). *Where, how and why are action research approaches used by international development non-governmental organisations?* INTRAC. Recuperado de <<http://www.intrac.org/resources.php?action=resource&id=752>>.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo Salvador, A. y Fernández-Díaz, E. M. (2012). "La Educación para el Desarrollo en España: una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los últimos tres años". En *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Monográfico 41, 15(2)*, 111-122. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1350312579.pdf>.

Investigando en Educación para el Desarrollo II.

Un estudio de caso del proyecto “O Tesouro de Acahualinca” de Solidaridade Internacional de Galicia

Mar Rodríguez Romero, M^a Helena Zapico Barbeito, Apolinar Graña Varela, Patricia Digón Regueiro, Silvana Longueira Matos, M^a Dolores Coteló Guerra y M^a Cristina Pérez Crego (Equipo de investigación formado por personal académico de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de A Coruña y personal de Solidaridade Internacional Galicia)

Resumen

Presentamos una investigación colaborativa entre la ONGD Solidaridade Internacional de Galicia (SIG) y un equipo de investigación de la Universidad de A Coruña. Investigamos, mediante un estudio de caso, el proyecto “O Tesouro de Acahualinca”, una unidad de interés intrínseco para la EpD por la promoción de una ciudadanía global, la presencia de jóvenes del Sur y la producción de conocimiento por parte de los estudiantes de los 13 centros de educación secundaria participantes. Exploramos los significados que el proyecto tuvo para las personas participantes y cómo fueron percibidas las experiencias educativas promovidas por las diferentes dinámicas. Presentamos los hallazgos referidos a la primera fase del estudio de caso de 6 de los 13 centros participantes. En esta fase se han realizado entrevistas semiestructuradas al alumnado y al profesorado. Describimos cómo han sido percibidas las estrategias metodológicas aplicadas y qué relevancia han tenido para el alumnado y el profesorado participantes.

palabras clave

Educación para el Desarrollo,
investigación en Educación
para el Desarrollo,
investigación cualitativa,
metodologías participativas,
ciudadanía global.

Objetivos o propósitos

Presentamos una investigación que se está realizando en colaboración entre la ONGD Solidaridade Internacional de Galicia (SIG) y un equipo de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de A Coruña (9-2013/11- 2014), con financiación de la convocatoria de subvenciones del año 2013 de educación para el desarrollo y sensibilización convocadas por la Dirección Xeral de Cooperación Exterior de la Xunta de Galicia, en el marco del II Plan Director de Cooperación para el Desarrollo de Galicia (2010 - 2013) que incluye, por primera vez, la investigación sobre el desarrollo dentro de las estrategias de Sensibilización y Educación para el Desarrollo (EpD).

El objetivo general es investigar los proyectos de Educación para el Desarrollo realizados por SIG para generar conocimiento trasladable a la práctica y transferir los hallazgos. El estudio tiene dos partes. En la primera se realiza un análisis comparativo de carácter descriptivo de los proyectos implementados desde 2002 hasta 2012. La segunda parte, a la que se refiere esta comunicación, consiste en un estudio de caso sobre el proyecto “O Tesouro de Acahualinca” (agosto 2012 - junio 2013) que, a su vez, tiene una primera fase de entrevistas a profesorado y alumnado de los 13 centros participantes y una segunda con dos micro estudios de caso. En esta comunicación presentamos la primera fase de entrevistas.

En esta fase de la investigación, los objetivos son:

- Descubrir los significados que tiene el proyecto para los/as estudiantes y el profesorado de los centros participantes.
- Describir cómo fueron percibidas por los participantes las experiencias educativas promovidas por el proyecto.

Marco teórico

El proyecto estudiado toma como referencia la EpD de 5ª generación cuya principal aspiración es contribuir a crear una ciudadanía global, activa y comprometida con la democracia, la justicia social y los derechos humanos. Esta visión de la EpD se construye cruzando propuestas conceptuales y estratégicas diversas, algunas todavía en período de prueba. A partir de la noción de ciudadanía cosmopolita (Nussbaum, 2005) se engarza con propuestas alternativas de "buen vivir" de cariz muy variado, como decrecimiento, desarrollo humano local, feminismo, ecologismo, etc, y con pedagogías emancipadoras que tienen más o menos historia como democracia en la escuela, comunidades de aprendizaje, escuelas de ciudadanía global, aprendizaje-servicio, planes educativos de entorno, escuelas inclusivas, interculturales, coeducativas, experiencias cooperativas y foros mundiales (Celorio y Celorio, 2011).

Con esta propuesta tan ambiciosa las ONGs de Desarrollo intentan articular proyectos educativos para fomentar un paradigma de ciudadanía global dentro de la educación formal. La promoción de la competencia social y ciudadana constituye una vía de engarce preferente con las materias escolares, ya que persigue el aprendizaje de saberes y prácticas cívicas que faciliten la convivencia y la cohesión social a nivel planetario. Aprovechando este vínculo con el curriculum oficial, los proyectos de EpD tratan de mostrar la realidad Norte/Sur desde la globalidad y la interdependencia y de estimular la reflexión crítica, con acciones socioeducativas que aspiran a tener un carácter continuo y con metodologías participativas y vivenciales. Es esta una tarea muy ardua, ya que choca con fuertes impedimentos provenientes de la propia estructura escolar y también de las reglas no escritas de la escuela, como la rigidez horaria, la enseñanza academicista, la parcelación del saber y el celularismo.

Como ha sugerido la investigación diagnóstica realizada recientemente sobre la EpD en el Estado español, hay que "trabajar más desde las metodologías participativas y activas, desde lo lúdico y el arte" (Escudero y Mesa, 2011, p. 80). Esta recomendación no es sólo coherente con la esencia pedagógica de la EpD de 5ª generación, sino que constituye una baza importante para facilitar la implicación afectiva y emocional. Investigar la realización de un proyecto de formación en EpD en educación secundaria a partir de los testimonios de las personas implicadas puede permitir clarificar algunos desafíos permanentes de la actuación en la escuela como: ir más allá de acciones puntuales, mostrar el vínculo con conocimientos académicos y organizar los centros como escuelas de ciudadanía democrática (Ruíz Varona y Celorio, 2012).

Metodología

La metodología cualitativa que empleamos permite comprender las experiencias sociales de un modo holístico y desde la perspectiva de sus protagonistas (Goetz y LeCompte, 1988). También es útil para comprender las acciones educativas promovidas por organizaciones y grupos determinados como parte de la cultura de dicha organización o grupo (Hammersley y Atkinson, 1994).

Para investigar el proyecto "O Tesouro de Acahualinca", se está realizando un estudio de caso y así explorar en profundidad una unidad de interés intrínseco (Stake, 1998). El interés de este caso reside en la amplitud de sus objetivos y en su metodología: con presencia de jóvenes procedentes del Sur y con producción de materiales por los estudiantes de educación secundaria participantes: videoclips sobre su vida cotidiana. Esta comunicación

se refiere a la primera parte de la recogida de datos que consiste en la realización de entrevistas semiestructuradas a las alumnas y alumnos y al profesorado de los 13 centros participantes. La segunda parte que incluye dos microestudios de caso (Simons, 2011) seleccionados de entre los centros participantes está en proceso de realización.

Siguiendo a Kvale (2011), en investigación cualitativa la entrevista es un procedimiento que nos permite producir conocimiento para descubrir cómo los informantes entienden y experimentan su mundo, conocimiento situado. Se han aplicado entrevistas semiestructuradas, con un enfoque abierto. Como el propósito del estudio es alcanzar significados a un nivel concreto, en relación con el proyecto investigado, la entrevista se ha organizado a través de cuestiones particulares presentadas con un formato de preguntas abiertas, de tal manera que el entrevistador o entrevistadora conduce a la persona hacia ciertos temas pero no induce opiniones específicas sobre estos. Para los estudiantes se han aplicado entrevistas grupales al considerar que la interacción verbal se vería facilitada por el mantenimiento del grupo preexistente (Rodríguez Pascual, 2006). Mediante una ingenuidad matizada hemos podido ser sensibles a lo inesperado y practicar la suspensión del juicio. Hay que considerar que la diversidad de sensibilidad y de conocimiento hacia el tema de la entrevista por parte de los/as entrevistadores/as ha podido producir "afirmaciones" diferentes hacia las mismas temáticas. Esta dependencia entra en conflicto con el criterio de tener una actitud libre de presupuestos; la posible contradicción resultante de esta tensión se ha intentado resolver aplicando una ingenuidad matizada. Como la entrevista es un procedimiento de recogida de datos basado en la interacción, la situación interpersonal produce interacciones diferentes y por tanto la producción de conocimiento también difiere. Hemos aplicado un modo de comprensión basado en descripciones de situaciones y acciones específicas, tratando de construir relatos de situaciones y acontecimientos para producir interpretaciones.

Se presentan datos referentes a 6 de los 13 centros participantes, lo que supone 6 profesoras y profesores como informantes. Se han entrevistado seis grupos de estudiantes, variando el número de cada uno de ellos según las condiciones de la selección realizada por los docentes. El número parece apropiado para establecer inferencias considerando el punto de saturación alcanzado debido a la producción de escaso conocimiento nuevo.

Se ha realizado una transcripción literal de cada entrevista. En el análisis mediante condensación del significado de base fenomenológica (Kvale, 2011), se ha aplicado una codificación temática (Flick, 2004) sobre los testimonios expresados por los sujetos en el lenguaje cotidiano para ir produciendo interpretaciones de mayor nivel inferencial.

Las cuestiones éticas se han abordado a partir del consentimiento informado de profesorado y alumnado explicando el propósito y el modo de proceder al comienzo de la entrevista y al acordar la fecha de realización. Se ha asegurado la confidencialidad, sin informar de datos privados que puedan identificar a los sujetos y a los centros educativos. Se ha considerado el principio ético de beneficencia, minimizando al máximo las posibles consecuencias dañinas. Se ha dado a los docentes control sobre los datos emitidos para cambiar, matizar o excluir contenido.

Para la fiabilidad del procedimiento se ha realizado un registro pormenorizado del proceso de recogida de datos. La validación de la información se ha llevado a cabo devolviendo las transcripciones de las entrevistas a los docentes.

Hallazgos

Aplicando la lógica de la EpD de 5ª generación, el proyecto "O Tesouro de Acahualinca" trabaja la ciudadanía global acercando a los centros de secundaria la realidad de la vida de los jóvenes en el mayor basurero de Sudamérica, La Chureca, a través de su empoderamiento. El tesoro que encierra el Barrio de Acahualinca es descubierto por los estudiantes de secundaria gallegos a través de metodologías participativas y experienciales.

En las primeras trabajan con un juego de roles y produciendo conocimiento con la realización de un vídeo sobre su vida cotidiana, realizado finalmente sólo por tres centros educativos de los 6 presentados en esta comunicación. Las estrategias experienciales han sido la visita de los jóvenes churequeros/as a los centros educativos y la asistencia a un concierto de PachamamaCrew, el grupo que estuvo trabajando con ellos en Acahualinca. La asistencia al concierto fue un premio otorgado a los vídeos producidos y sólo pudo asistir como ganador uno de los centros estudiados en esta comunicación. Un blog del proyecto <<http://acahualinca.blogspot.com.es/>> ha servido como hilo conductor.

Debido al empleo de metodologías participativas con talleres dinámicos, novedosos para el alumnado y que conectan con sus inquietudes, las apreciaciones de los docentes son unánimemente positivas. Entre las acciones más valoradas destacan:

- la propuesta del concurso de vídeos, muy motivadora por conectar con la cultura audiovisual de los jóvenes, y por propiciar una vía diferente de acercamiento y reflexión hacia su propia vida;
- la dinámica de juego de roles y la presentación inicial por parte de SIG, por la calidad de las intervenciones y de los materiales empleados, así como la originalidad de las propuestas;

y el concierto final, que vuelve a conectar con la cultura juvenil, vivido en algún caso como un auténtica

Informante: *"Pero o do vídeo, desde logo era unha idea macanuda, e non complicada. [...] O impacto visual é fundamental". (EKP, p. 31)*

Informante: *"Me interesa que utilizan metodoloxías participativas que normalmente teñen unha parte de obradoiros. Logo a parte esa que propoñen de concurso nas súas actividades tamén me parece positiva porque é unha motivación". (EEP, p.5)*

- recompensa por la labor realizada.

Para los docentes, la actividad más "importante" e "interesante" sería la visita de los churequeros/as, testimonios vivos que calarían profundamente en el alumnado y facilitarían la empatía. La experiencia directa del relato de las circunstancias vitales, educativas y profesionales de los jóvenes nicaragüenses es apreciada como uno de los ejes centrales del proyecto.

Informante: *"los [a visita dos churequeros] é marabilloso. Iso engancha moitísimo con eles. Para que iso non quede no baleiro ten que haber un traballo previo." (EJP, p. 20)*

Informante: *"O feito de que eles trouxeran aquí a mozos de Managua. Iso foi moi interesante, [...] para min iso foi o punto máis importante de todo o proxecto". (ELP, p. 4)*

Para los estudiantes el juego de roles es una actividad que despertó mucho interés y aceptación. Permitió conocer la vida en la Chureca desde varios puntos de vista: los propios churequeros/as, las clases con poder, los políticos y las ONGs (local y del Norte). Gracias a esta interpretación de papeles pudieron vivenciar indirectamente situaciones conocidas superficialmente a través de los medios de comunicación. Esto provocaba que interiorizasen de un modo más reflexivo los problemas de la vida en el Sur, y fuesen más sensibles a los esfuerzos de mejora que realizan personas "normales" y ONGD. Además supuso una actividad novedosa que rompía con la dinámica diaria de las clases.

Informante: *"A miña parte favorita foi esa pero tamén me pareceu interesante cando xogamos aos roles porque ves a situación desde varios puntos de vista e sabes o que senten. Sínteste mal porque ves que a túa parte. Ou sexa o que ti estás facendo é marxinar a unha xente que non ten culpa de estar aí. Que naceu aí por desgraza, que non teñen culpa." (EDA, p. 6)*

Informante: *"Eu acórdome que nos tocara os adiñeirados a ela e máis a min. E tiveramos que, que tiñamos que dicir: "Como que non queríamos ver a os da churaca aí" Porque eles, buah, que estaban sempre na "basura", que tiñan enfermidades e que non os queríamos ver cerca."* (EDA, p. 4)

Informante: *"Foi positiva porque nos puidemos poñer na situación deles e saber como viven eles o día a día. Nós foi unha hora ou así, pero eles teñen que vivir tódolos días, eh. Positiva nesa maneira, pero despois dicir: "Jolín, non podes facer nada" E eles estano pasando aí fatal. Foi algo bo".* (EDA, p. 4)

En tres centros fue posible la producción del vídeo. Su realización permitió comparar las diferentes oportunidades vitales de los jóvenes del Sur.

Informante: *"Non sei pouco máis. Sobre todo no que máis nos centramos, alo menos nós, foi en... Nos vídeos porque era a forma máis sinxela de poder ver desde un punto de vista máis cercano a situación do que está pasando. Porque comparar a situación na que vivías ti e na que vivían eles./Claro. Sobre todo/ Eu supoño que tanto alí como aquí, queremos ter o mesmo futuro. Pero non había as mesmas formas de conseguilo e daquela era comparar o que tes co que non"* (ECA, p. 20).

La visita de los churequeros/as fue la actividad que más valor tuvo para todos los grupos de escolares entrevistados. La posibilidad de compartir unhas horas con personas sometidas a condiciones de vida tan duras, y tener testimonios de primera mano sobre su vida cotidiana les permitió acercarse con mayor autenticidad a su realidad y experimentar emociones más directas.

Informante: *"Fora bastante interesante saber como as persoas. Porque que che contan como é a vida de alguén e como viven alí e todo iso está ben. Pero cando cho contan eles realmente que foron os que o viviron é como máis real todo".*

Informante: *"É que é moi doado falar cando ves as cousas de lonxe. Ou algúns que van alí unha semana, que están unha semana non poden transmitir ben o que pasa alí. En cambio eles si que poden porque naceron niso, viviron niso, e algúns morreron niso".*

Informante: *"Sempre van saber eles mellor como explicarche realmente como é. Que alguén que simplemente o ve desde fóra por moito que vaia axudar e todo iso. Os que o viviron realmente teñen moito máis que contar, e cousas moito máis interesantes que alguén simplemente che está explicando unha situación que el ve desde fóra".* (EDA. p.6)

Sobre el concierto, los estudiantes que asistieron lo valoran positivamente aunque no conocían al grupo que tocaba:

Informante: *"Non. Púxonolo el (por el profesor), un par de días antes. A verdade que non o escoitamos nunca. Pero si que, a min si que me gustou moito. Porque ademais foron moi cercanos, sempre foi como animar á xente. Era como que non había escenario eramos todos un grupiño".* (ECA, p. 5)

Puede decirse, que tanto profesorado como alumnado ofrecen testimonios que avalan el valor formativo de las estrategias participativas y experienciales usadas en el proyecto.

Conclusiones

En un ámbito escaso de investigaciones como la EpD, tanto en el conjunto del Estado (Rodríguez-Hoyos, Calvo Salvador y Fernández-Díaz, 2012) como en Galicia (López Fariña y Táboas, 2013), un estudio que aporte conocimiento situado sobre la implementación de proyectos formativos puede ayudar a incrementar el conocimiento sobre la práctica de la EpD y servir para su transferencia.

Parece claro que los docentes valoran positivamente el trabajo con SI Galicia concibiéndolo como una ayuda y apoyo inestimables en el proceso didáctico, un elemento facilitador de la labor docente, que permite aprovechar oportunidades y acercarse a realidades de una manera que de otro modo resultarían difícilmente accesibles para ellos/as. También puede afirmarse que la variedad de actividades presentadas produce un aprendizaje más complejo que permite abordar conocimientos, destrezas y actitudes. La pluralidad metodológica permite vivenciar el proyecto a través de diversos cauces, por tanto la influencia y la sensibilización son más intensas.

Se entiende que esa forma de "palpar una realidad cruenta" de manera directa, conociéndola "de cerca" (previo estudio necesario de la misma por medio de las actividades anteriores -un trabajo previo imprescindible para comprender y aprovechar adecuadamente la visita, a modo de aprendizaje en espiral o "círculos de conocimiento"-) resulta fundamental para lograr trascender los procesos de enseñanza-aprendizaje habituales, dejando en los estudiantes una huella más honda e indeleble, introduciendo un factor diferencial que resultó esencial.

Los testimonios del profesorado y el alumnado participantes en el proyecto "O Tesouro de Acahualinca" nos muestran una visión reconocible de lo que ocurre en las acciones formativas de la EpD en educación escolar (Ruíz Varona y Celorio, 2012) (Edge, Khamsi y Bourn, 2009). Hacen posible, por tanto, que los lectores/as puedan tener experiencias vicarias, produciéndose generalizaciones naturalísticas (Stake, 1998). Es decir, que centros educativos afines y organizaciones responsables de programas de EpD similares puedan aplicar aspectos de las experiencias analizadas a su propia experiencia en sus escenarios particulares, y/o proporcionarles oportunidades para reflexionar en relación con los temas de EpD que nuestro estudio aborda.

La investigación de prácticas locales de EpD con datos cualitativos contribuye a documentar lo no documentado (Rockwell, 2011) y dar voz a las personas que protagonizan el día a día de la EpD. Las manifestaciones de los informantes muestran el potencial de reflexión y cambio que portan tanto los temas abordados por el proyecto como las estrategias metodológicas desarrolladas. Esto supone una ruptura momentánea de la rutina pedagógica que podría tener efectos a medio camino entre la sensibilización y la formación. Esperamos que el análisis de la totalidad de las entrevistas realizadas junto con los microestudios de caso pueda ofrecer evidencias para precisar más fundamentadamente la relevancia de los procesos educativos desarrollados por el proyecto estudiado. No obstante va a ser complicado descubrir la incidencia que puedan tener en el aprendizaje de conceptos, destrezas y actitudes más ambiciosos, como la interdependencia Norte/Sur, la empatía con las personas en desventaja o el compromiso con la justicia social global. Tampoco va a ser fácil comprobar si sirven de estímulo para promover formas de enseñanza más participativas y emancipadoras. Puede decirse que cuando se trabaja con EpD hay una brecha de atribución (Davies, 2006), que pone de manifiesto la dificultad de valorar la influencia de los proyectos conforme nos planteamos propósitos más ambiciosos.

Vinculación con la Línea Temática 4

Presentamos un estudio de un proyecto formativo de EpD "O Tesouro de Acahualinca" aplicado a centros de educación secundaria de Galicia durante 2013. Mediante entrevistas al profesorado y a los/as estudiantes de seis centros participantes analizamos cómo han sido percibidas por ellas y ellos las estrategias participativas y experienciales aplicadas en el proyecto.

Referencias bibliográficas

- Celorio, J. y Celorio, G. (2011). ¿Educación? para el ¿desarrollo? *Pueblos. Revista de Información y Debate: Cooperación y Educación*, 46, 54-56. Recuperado de <<http://www.revistapueblos.org/old/spip.php?article2183>>.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.doi: 10.1080/00131910500352523. Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352523>>.

- Edge, K., Khamsi, K. y Bourn, D. (2009). *Exploring the global dimension in secondary schools*. (Final Research Report). London: Institute of Education, University of London. Recuperado de: <http://www.ioe.ac.uk/IOE_GDIM_SecondarySchools_Report_Final.pdf>.
- Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz. Recuperado de: <http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&task=download&id=89>.
- Flick, U. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Goetz, J.P y LeCompte. M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas de investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- López Fariña, A. y Táboas, E. (2013). *Diagnóstico das accións de Educación para o Desenvolvemento financiadas pola Xunta de Galicia 2010-2012*. Santiago de Compostela. (Informe técnico). Recuperado de: <http://www.cooperaciongalega.org/noticias_ver.php?idArchivo=145>.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo Salvador, A. y Fernández-Díaz, E. M. (2012). "La Educación para el Desarrollo en España: una revisión de las prácticas docentes e investigadoras en los últimos tres años". *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Monográfico 41, 15(2)*, 111-122. Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1350312579.pdf>.
- Rodríguez Pascual, I. (2006). "Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología". *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, 12*, 65-88. Recuperado de: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2216545.pdf>>.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Ruiz Varona, J.M. y Celorio, G. (2012). "Una mirada sobre las miradas. Los estudios de diagnóstico en Educación para el Desarrollo". *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Monográfico 41, 15(2)*, 79-88. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024418008.pdf>>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Red de Escuelas Campesinas en América Latina: Una experiencia en construcción protagonizada por La Vía Campesina e El Alba de Los Movimientos Sociales

Judite Stronzake (Pedagoga, profesora especialista en Educación del Campo y Escuela del Trabajo, integrante del Núcleo de Estudios Latinoamericanos de la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Realizando Master en Integración de América Latina (Universidad de Sao Paulo-USP)) y Janaina Stronzake (Profesora e Historiadora. Doctoranda en Estudios sobre Desarrollo de la UPV/EHU (Instituto Hegoa)). Ambas son integrantes de la Coordinación Nacional del Movimiento Sin Tierra (MST-Brasil) / Beatriz Casado (Antropóloga, doctoranda en Estudios sobre Desarrollo de la UPV/EHU (Instituto Hegoa)). Las tres autoras participan en el Grupo de Investigación Cooperación Crítica y Movimientos Sociales de Hegoa y en el Grupo de investigación Modos de Producción y Antagonismos Sociales (MPAS) de la Universidad de Brasilia (UnB)

Resumen

La lógica internacionalizada del sistema capitalista en su actual fase neoliberal depredadora, exige a los movimientos sociales campesinos en todo el mundo, una gran capacidad para hacer diagnósticos críticos de la realidad y trazar estrategias de resistencia y agendas de lucha amplias y plurales, es decir, dotadas de un fuerte carácter internacionalista, anticapitalista, antiimperialista, anti-patriarcal y por la soberanía de los pueblos para avanzar en la transformación de la sociedad en sentido emancipador. En los últimos 20 años, las organizaciones campesinas han demostrado tener esa capacidad, construyendo una articulación mundial de movimientos campesinos llamada Vía Campesina. De igual manera, desde hace más de 10 años se viene construyendo la Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA, proceso que articula movimientos sociales urbanos y campesinos a nivel latinoamericano. En ambos casos se asume como estrategias políticas prioritarias, la construcción de una red de procesos de formación/educación política y agroecológica a nivel internacional que en los últimos años se ha concretado en una red de Escuelas de formación política e Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAs) que busca responder a las necesidades formativas de los movimientos sociales articulados en LVC y el ALBA. A través de este texto queremos compartir algunos aprendizajes y desafíos que se desprenden de la sistematización y vivencia de estos procesos de acción educativa emancipadora protagonizados e impulsados fundamentalmente por movimientos campesinos latinoamericanos.

palabras clave

Escuelas campesinas, formación/educación política, agroecología, vía campesina, ALBA, acción educativa emancipadora, sistematización de experiencias.

Introducción

Uno de los ámbitos de la vida, donde se hace más visible y cotidiano el impacto de la internacionalización del sistema capitalista, es la producción de alimentos. El modelo de producción, distribución y consumo de alimentos, que ha logrado hegemonizarse a escala global en los últimos años, es el Modelo Agroindustrial o Agronegocio el cual está compuesto por un entramado no solamente industrial, sino también financiero, político, jurídico, comunicativo, educativo, cultural, etc. Se trata de una matriz compleja que garantiza la reproducción y hegemonía del modelo, a la vez que hace más difícil su comprensión y combate.

Este modelo o matriz es al que nos referimos cuando empleamos el concepto de Agronegocio, éste a través de diferentes y complejos mecanismos y estrategias pretende imponerse a nivel global como único modelo viable para "alimentar" al mundo en pro de la "seguridad alimentaria" ocultando sus desastrosas consecuencias (pérdida de biodiversidad, contaminación, privatización y expolio de los bienes comunes de la naturaleza, impacto sobre la salud humana, pérdida de conocimiento y diversidad cultural campesina y popular, total dependencia de las transnacionales para alimentarnos diariamente, etc.) y generando las condiciones objetivas y subjetivas para que ningún otro modelo agrario sea posible ni viable. Estamos ante un modelo agrario que sobrepasa el mundo agrario, que impacta en diferentes dimensiones de la vida de la población a nivel global, que aniquila la soberanía de los pueblos sobre sus territorios y que además pone en riesgo la reproducción de la vida en el planeta.

La agricultura campesina se basa en una relación armónica con la naturaleza (respetando la biodiversidad, sus ciclos y equilibrio) relación que se construye de forma diferenciada territorial, social y culturalmente. La agricultura campesina enfrenta, resiste y lucha contra el agronegocio a través del modelo agroecológico y la soberanía alimentaria y energética, tratando de recuperar los saberes ancestrales y combinarlos con los saberes académicos generando a través de esa síntesis de saberes, un modelo agrario capaz de producir alimentos saludables para toda la humanidad, culturalmente adaptados y en armonía con el medio ambiente. La agroecología es una construcción política, internacionalista, social, popular, científica, estratégica y de clase, una de las estrategias de lucha contra el avance del capitalismo en el campo y contra las diversas formas de opresión por las cuales se expresa.

La lógica internacionalizada del sistema capitalista en su actual fase neoliberal depredadora, y la disputa existente entre estos dos modelos a nivel global, exige a los movimientos sociales campesinos en todo el mundo, una gran capacidad para hacer diagnósticos críticos de la realidad y trazar estrategias de resistencia y agendas de lucha amplias y plurales, es decir, dotadas de un fuerte carácter internacionalista, anticapitalista, anticolonial, antiimperialista, anti-patriarcal y por la soberanía de los pueblos para avanzar en la transformación de la sociedad en sentido emancipador. En los últimos 20 años, las organizaciones campesinas han demostrado tener esa capacidad, construyendo una articulación mundial de movimientos campesinos llamada La Vía Campesina (en adelante, LVC)¹.

Efectivamente los análisis y propuestas de LVC son cada vez más integrales, contemplando múltiples escalas y opresiones sistémicas que afectan y determinan las condiciones de vida actuales de la población campesina mundial. Algunas características de la agenda política de LVC señaladas en una de sus publicaciones (LVC, 2009) reflejan esta capacidad ya que: se basa en análisis críticos y autocríticos de la cuestión agraria a nivel global que permiten definir una agenda clara y consistente; las propuestas que componen su agenda política son alternativas que confrontan la agenda hegemónica de forma cada vez más amplia, es decir no exclusivamente a nivel agrario; a través de su agenda se detectan y señalan antagonistas (agentes y centros de decisión que guían el proceso globalizador neoliberal: transnacionales, Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM),

1 Desde su surgimiento en 1993 en Mons, Bélgica, LVC no ha dejado de crecer, en base a una estrategia constante de articulación de movimientos, en la celebración de sus 20 años de vida, durante la VI Conferencia Internacional (junio 2013) en Yakarta, Indonesia, ratificó a 33 nuevas organizaciones, alcanzando un total de 183 organizaciones miembros en el mundo. Tal y como expresa el Llamamiento de Yakarta "Nosotros, La Vía Campesina, venimos a extender nuestro llamado urgente a tejer hilo a hilo la 3 unidad a nivel global entre organizaciones del campo y la ciudad para participar activa, propositiva y decididamente en la construcción de una nueva sociedad, basada en la soberanía alimentaria, la justicia y la igualdad". Actualmente es la mayor articulación de movimientos sociales del mundo, comprende en torno a 183 organizaciones locales y nacionales en 70 países de África, Asia, Europa y América. Representando alrededor de 200 millones de campesinos y campesinas. Se declara como movimiento autónomo, pluralista y multicultural, sin ninguna afiliación política, económica o de cualquier otro tipo. Hoy en día, es uno de los principales actores políticos en los debates alimentarios y agrícolas, siendo escuchada por instituciones como la FAO y el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Información disponible en: <<http://viacampesina.org>>. Para conocer con mayor profundidad el proceso histórico de construcción de LVC recomendamos la lectura de Borrás (2004) y Rosset y Martínez-Torres (2010).

Organización Mundial del Comercio (OMC), Grupo de los veinte (G20), sistema financiero y sistema judicial al servicio de los mandatos neoliberales); a través de su agenda también se desvela que las asimetrías existentes en el mundo agrario se dan por la interconexión de diferentes sistemas de opresión (patriarcado, capitalismo, imperialismo, colonialidad, antropocentrismo, etc); y, por último, las propuestas que componen la agenda política de LVC contribuyen a la articulación de luchas y escalas, dotando a la agenda de mayor legitimidad social, mayor integralidad y por tanto, mayor potencialidad emancipadora.

De igual manera, desde hace más de 10 años se viene construyendo la Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA (en adelante, ALBA)², proceso que articula movimientos sociales urbanos y campesinos a nivel latinoamericano. Tanto LVC como el ALBA asumen como estrategias políticas prioritarias, la construcción de una red de procesos de formación/educación política y agroecológica a nivel internacional que en los últimos años se ha concretado en una red de Escuelas de formación política e Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAs) que busca responder a las necesidades formativas de los movimientos sociales articulados en LVC y el ALBA.

A través de este texto queremos exponer de forma breve como se ha ido sembrando y cultivando esta Red de Escuelas Campesinas en América Latina, y contribuir al debate compartiendo algunos aprendizajes y desafíos que se desprenden de la sistematización y vivencia de estos procesos de acción educativa emancipadora, protagonizados e impulsados fundamentalmente por movimientos campesinos latinoamericanos.

Sembrando y cultivando una Red de Escuelas Campesinas en América Latina

La importancia histórica de estas experiencias de formación política y agroecológica protagonizadas e impulsadas por movimientos sociales de América Latina y el Caribe radica fundamentalmente en que estas experiencias de formación son colectivas y articuladas a nivel internacional, sin embargo cada movimiento social y organización mantienen la autonomía en su caminar, en la construcción de sus procesos y en la definición de sus metodologías de formación política y educación agroecológica. Pero queremos destacar que las diversas estrategias desarrolladas por cada una de estas experiencias para enfrentar los desafíos que las contradicciones del capital transnacional provocan en cada territorio, a pesar de ser autónomas no son opuestas, sino más bien complementarias.

La formación de la conciencia política, social y agroecológica es entendida como un desafío estratégico, y por tanto un elemento central y prioritario de la agenda política de LVC y el ALBA para poder combatir el modelo hegemónico del agronegocio. En la búsqueda y construcción de estrategias colectivas para dar respuesta a tal desafío, ocupa un lugar especial, la construcción de espacios de formación propios, contruidos de forma autónoma y auto-organizada por y para los movimientos sociales y organizaciones de LVC y el ALBA, pero también ocupa un lugar destacado la estrategia de establecer relación con gobiernos progresistas en toda América Latina y el Caribe, desde la perspectiva de disputar espacios de participación para incidir en la formulación y ejecución de políticas públicas nacionales, orientándolas a fomentar y garantizar el acceso a la educación-formación digna y de calidad para los jóvenes del campo y de la ciudad. De tal forma que, los espacios educativos son pensados como lugares donde es posible disputar las condiciones materiales y subjetivas para enfrentar al Agronegocio, generando al mismo tiempo las condiciones materiales y subjetivas para construir e implementar

2 "La Articulación de Movimientos Sociales hacia el ALBA es una propuesta de integración continental antiimperialista, anti-neoliberal y anti-patriarcal, impulsada por movimientos de base social organizada y con capacidad de movilización popular, que luchan por la igualdad, la libertad y una auténtica emancipación de la región (Latinoamericana)". Este proceso de articulación de luchas está en marcha desde mediados de los 90, del 16 al 20 de mayo de 2013 se celebró en Brasil en la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) su asamblea fundacional, reuniendo a más de 200 delegadas y delegados de 22 países del continente para avanzar en su articulación orgánica y establecer un plan de acción a desarrollar en todo el continente, en base a los siguientes ejes: la lucha contra la militarización y la criminalización de la protesta social; la batalla contra las transnacionales y procesos de privatización; la defensa de los derechos de la madre tierra y del buen vivir y la solidaridad internacional. Información extraída de <<http://www.albamovimientos.org>>.

la matriz agroecológica y la Soberanía alimentaria en cada territorio. En este sentido, tal y como explica Andrea Batista³ en el nº 16 de la Revista Soberanía Alimentaria:

"Los procesos de formación de la VCI, realizados en especial en Latinoamérica, se pueden considerar a dos niveles. En primer lugar poniendo esfuerzos en la formación de base, con talleres, campañas, y el método "campesino a campesino" buscando llegar al máximo número de campesinas y campesinos. Y, en segundo lugar, se desarrolla una estrategia de construcción de Escuelas e Institutos de Agroecología con cursos técnicos, ingenierías y postgrados, siempre apuntando los elementos estratégicos de la soberanía alimentaria y la agroecología [...] gracias a acuerdos entre los movimientos sociales y Universidades o Institutos de los sistemas públicos de cada Estado". (Batista, 2014:27-28)

Pero hagamos un breve rescate histórico, para entender como han sido sembradas y como han sido cultivadas de forma articulada y colectiva este tipo de experiencias de formación en clave internacionalista y en clave agroecológica entre movimientos sociales de América Latina y el Caribe. Uno de los precedentes históricos que inspira la construcción de este tipo de experiencias, podemos situarlo en los años 70 cuando Cuba, comienza a recibir a militantes de diferentes movimientos sociales de izquierdas, para el intercambio de prácticas y conocimientos en diferentes ámbitos profesionales (agrario, sanitario, educativo, etc). En el ámbito agrario, tal y como señala Andrea Batista (2014) ocupa un lugar destacado el método de trabajo de base "Campesino a Campesino" el cual tras surgir y ser practicado durante los 60 en Guatemala, México, Honduras y Nicaragua promoviendo la crítica a la revolución verde, es retomado en 1997 por la Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (ANAP) proyectando el "Movimiento Agroecológico Campesino a Campesino" con gran crecimiento y expansión a partir de 2004.

En el año 2005, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra de Brasil (MST) inaugura la Escuela Nacional Florestan Fernandes (ENFF) en Guararema (Sao Paulo) como fruto de la solidaridad internacional y del trabajo voluntario. La construcción de la ENFF configura un nuevo escenario para los procesos de formación política en América Latina y el Caribe, al convertirse en un espacio-proceso de referencia metodológica, para las escuelas y procesos de formación política y agroecológica entre los movimientos sociales de Brasil, América Latina y el Caribe.

En ese mismo año se concretaba una estrategia política para impulsar procesos de formación con la implementación de escuelas que atiendan las necesidades de las diversas organizaciones sociales articuladas en LVC y el ALBA. En este contexto, aparecen los procesos de formación política y las escuelas denominadas Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAs) a partir de los acuerdos establecidos entre ALBA, LVC y el MST, durante el V Foro Social Mundial (FSM) celebrado en Porto Alegre (Brasil). Así, en enero de 2005, en el municipio de Tapes, Río Grande del Sur, Brasil, en un asentamiento del MST, el Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela, encabezado por el presidente Hugo Chávez, y el gobierno del Estado de Paraná (Brasil), conducido por Roberto Requião, se comprometen a crear la Escuela IALA Paulo Freire en Barinas, Venezuela, y la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) en Paraná. Por tanto, el Acuerdo Tapes, fue el marco político que permitió hacer realidad el proyecto de construcción de esta red de experiencias de formación política y agroecológica en la región, que continúa creciendo casi una década después.

En Agosto de 2005 fue inaugurada la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) en Paraná, Brasil. En el año 2006, se creó el IALA Paulo Freire, en Venezuela. Tras la puesta en marcha de estas dos experiencias pioneras y con el compromiso firme de trabajar en el área de la educación superior, posibilitando a los campesinos/as el acceso a ese grado de enseñanza y a la formación agroecológica, otras iniciativas comienzan a tomar forma y en el segundo semestre de 2008 se decide la construcción de más IALAs en América del Sur: en Paraguay, en el municipio de Curuguaty, el IALA Guarani; en Brasil, en Parauapebas, municipio del Estado de Pará, la Escuela IALA Amazonia; en Ecuador, la Escuela Nacional de Agroecología (ENA); en Argentina, la Universidad Multidis-

3 Andrea Francine Batista es integrante del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil (MST) y profesora del Curso de Educación del Campo de la Universidad Federal Frontera Sur (UFFS) en Paraná- Brasil.

ciplinar Campesina e Indígena (UNICAM) de la Vía Campesina y en el ámbito del ALBA de los Movimientos Sociales, la Escuela José Carlos Mariátegui. En Chile ya existen experiencias de formación política lideradas por organizaciones de mujeres campesinas y organizaciones de estudiantes, y está en camino creación de la Escuela de Formación Latinoamericana en el municipio de Concepción; en Colombia, existen también diversas experiencias en marcha.

En Centroamérica y el Caribe, existe en Nicaragua la Escuela Francisco Morazán (de alcance regional); en El Salvador, el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional se esfuerza por llevar adelante las escuelas de cuadros; en Guatemala, la construcción, aún en su fase inicial, de la Escuela Nacional del Comité de Unidad Campesina (CUC); en Cuba, la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM), que actualmente inspira a los campesinos de la Vía Campesina para impulsar una Escuela Latinoamericana de Medicina Veterinaria, la ELAM Veterinaria, en Uruguay. En Haití, las organizaciones campesinas, mantiene en su agenda la necesidad de la formación política y agroecológica y tratan de darle respuesta, a pesar de todas las dificultades que enfrentan para garantizar la supervivencia.

Aprendizajes y desafíos que se desprenden del cultivo de esta Red de Escuelas Campesinas

Queremos empezar este punto, señalando que no se trata apenas de una lista de escuelas, se trata de un proceso, que toma forma de red de experiencias de formación política y agroecológica, y que por tanto forman parte de una estrategia colectiva y articulada internacionalmente, que se enmarcan en los lineamientos y procesos políticos de LVC⁴ y el ALBA. Articular espacios formativos diversos desde la perspectiva de construir procesos con líneas comunes, obliga a asumir que algunos desafíos siempre van a estar en pie, haciéndose necesario pensar continuamente estrategias y vías para su superación. Los aprendizajes y desafíos en este proceso son múltiples y continuos y los límites que los separan son difusos. Debido a las limitaciones de espacio señalaremos apenas algunos de ellos.

Uno de los aprendizajes que se desprenden de todos estos años de experiencias formativas articuladas internacionalmente, es la necesidad de seguir considerando la formación de la juventud como una prioridad por ser una herramienta clave y efectiva en el proceso de generación de conciencia crítica y en el proceso de construcción, articulación y fortalecimiento de los movimientos campesinos y urbanos que luchan por la transformación social en sentido emancipador. Uno de los desafíos para seguir avanzando en la construcción de este proceso, es conseguir que en cada país se construyan políticas e infraestructuras necesarias para poder poner en marcha programas permanentes y sistemáticos de formación de militantes formadores, para que éstos puedan ser los coordinadores de las escuelas y procesos de la red, garantizando así el acompañamiento político pedagógico de los procesos y escuelas. Otro de los desafíos destacados tiene que ver con el fortalecimiento y consolidación de la red de educadores e intelectuales populares que colaboran con este tipo de experiencias para poder garantizar un trabajo más coordinado, así como, el fortalecimiento de la Editorial ALBA de los Movimientos Sociales y otras editoras de izquierda para facilitar el acceso a materiales educativos (libros, películas y música) de calidad a precios accesibles.

Estos espacios de formación, son de gran utilidad para la construcción de la unidad en la diversidad latinoamericana entre organizaciones campesinas, indígenas, y urbanas, convirtiéndose así en un instrumento de encuen-

4 En el Llamamiento de Yakarta de la VI Conferencia de la Vía Campesina Egidio Brunetto - 9 al 13 de junio de 2013 se ratifica que "nuestras principales herramientas son la formación, la educación y la comunicación. Estamos fomentando el intercambio de conocimientos acumulados hasta el presente con metodologías y contenidos de formación cultural, política e ideológica y técnica; multiplicando nuestras escuelas y experiencias de educación de nuestras bases" Disponible en <<http://www.viacampesina.org/es/index.php/nuestras-conferencias-mainmenu-28/6-yakarta-2013/declaracion-y-mociones/1768-llamamiento-de-yakarta>>.

tro y de articulación de luchas de la clase trabajadora a nivel internacional, pero también son espacios donde se trabaja el respeto a la diversidad. El internacionalismo es un principio político pedagógico que atraviesa todas estas experiencias de formación, a través del intercambio y participación de la militancia como estudiantes, educadores y coordinadores de diferentes países, promoviendo el intercambio de aspectos políticos, culturales, organizativos y experiencias agroecológicas. Sin embargo, para poder construir y mantener unidad en la diversidad es fundamental que cada movimiento social y organización que integra LVC y el ALBA basándose en los lineamientos y banderas de lucha comunes, trate de construir sus procesos y espacios de formación política y agroecológica y defina sus metodologías de una forma propia y adaptada a su contexto territorial. Esta cuestión ha sido un gran aprendizaje y engloba también varios desafíos, uno de ellos es conseguir un flujo mayor de militantes y educadores que transiten entre las diferentes experiencias generadas.

Otro de los aprendizajes políticos y colectivos que se desprende del cultivo de esta red, es la necesidad de unir la formación política y la formación agroecológica en los espacios educativos. Debido a que la formación agraria ofrecida por la mayoría de instituciones educativas formales (universidades, institutos agrarios, etc) responde a los intereses del modelo agroindustrial, algunas de las propuestas que conforman esta red de experiencias, se conectan a través de convenios con los sistemas educativos formales, con el objetivo de disputar estos espacios para ofrecer una formación que integre y ponga en diálogo lo técnico, lo político y lo educativo para poder desarrollar y profundizar la matriz formativa agroecológica, cuestión que supone un gran desafío a la hora de preservar la autonomía política de estos espacios formativos. El objetivo de estas experiencias es cualificar y avanzar en la formación/educación política y técnica dentro de una concepción agroecológica que ponga énfasis en los conocimientos sistematizados basados en los saberes tradicionales de los pueblos originarios y campesinos, recuperando e incorporando valores y principios culturales y ecológicos en las prácticas de la agricultura para combatir la expansión del modelo del agronegocio. La construcción de la matriz agroecológica no puede dissociarse de una lectura pertinente y permanente de las relaciones sociales asumiendo como desafío y horizonte la eliminación de todas las formas de opresión, discriminación, inequidad, desigualdad y violencia que sustentan el modelo del agronegocio. Desde este entendimiento, la matriz agroecológica en cada una de sus tres dimensiones articuladas: la técnico-productiva, la sociocultural y la económica, señala y plantea la necesaria transformación de las relaciones patriarcales, por ello los procesos de formación en agroecología y soberanía alimentaria resultarían incompletos sin contemplar e integrar la formación en equidad de género. De esta forma, cada una de estas experiencias significa, una herramienta de resistencia ideológica y lucha contra el Agronegocio, pero también una herramienta fundamental para la lucha por la soberanía alimentaria en cada país.

El futuro próximo es de movilización, formación política y organización de la clase trabajadora para superar los desafíos que son numerosos, permanentes e inseparables del actual contexto histórico internacional. Por ello estamos constituyendo todas estas escuelas y procesos de formación política orientadas desde su diversidad por principios político-pedagógicos comunes, con valores y prácticas de respeto mutuo entre las organizaciones, creando un nuevo currículo escolar que mantenga la unidad entre la práctica y la teoría y elaborando un método de organización escolar que implica un gran ejercicio de construcción colectiva de la propia escuela y de los cursos a través de la organicidad, como ejercicio pedagógico para la construcción de poder popular y la formación de sujetos políticos y procesos con capacidades emancipadoras.

Estas escuelas se perfilan como espacios donde los jóvenes son entendidos, se sienten y participan como sujetos en las discusiones, evaluaciones y propuestas, valorando la importancia de tener espacios para vivenciar y poner en práctica valores revolucionarios, para construir otro tipo de relaciones sociales basadas en la colaboración, equidad y el respeto mutuo. Espacios donde se enfatiza la necesidad de estudiar e investigar la realidad, en escuelas y universidades con rostro de los trabajadores y de las trabajadoras, por ellos construidas, con ellos y para ellos: son las escuelas de la clase trabajadora latinoamericana e internacionalista.

Por todo lo expuesto, entendemos que existe una vinculación clara y directa entre esta comunicación y la Línea Temática del congreso en la que la inscribimos "análisis de procesos" fundamentalmente en el último apartado, donde exponemos los aprendizajes y desafíos que se desprenden de forma genérica de estas experiencias. Sin duda, el análisis y sistematización de los procesos de formación/educación en agroecología y soberanía alimen-

taria que están siendo protagonizados por movimientos sociales latinoamericanos articulados en LVC y el ALBA arrojarían mucha luz a varias de las cuestiones disparadoras de la Línea Temática, fundamentalmente ¿Cómo se diseñan y lideran procesos de acción educativa emancipadora? ¿Cómo tiene que ser un proceso educativo para que los sujetos vinculen sus acciones concretas con otras más globales, visibilizando la interdependencia local-global? ¿Cómo empoderar a las personas participantes? Las limitaciones de espacio no nos permiten establecer esas conexiones de forma más específica.

Referencias bibliográficas

Borras, S. M. (2004). *La Vía Campesina: un movimiento en movimiento*. TNI, Amsterdam (consultado el 10 de Marzo de 2014). Disponible en: <<http://r1.ufrj.br/geac/portal/wp-content/uploads/2012/11/BORRAS-La-Via-Campesina-espanhol.pdf>>.

La Vía Campesina (2009). *Documentos políticos de La Vía Campesina* (consultado el 10 de Marzo de 2014). Disponible en: <<http://www.viacampesina.org/downloads/pdf/policydocuments/POLICYDOCUMENTS-SP-FINAL.pdf>>.

Rosset, P. y Martínez-Torres, M.E. (2010). "La Vía Campesina: the birth and evolution of a transnational social movement". En *The Journal of Peasant Studies*, 37, Issue 1, 149-175 (consultado el 10 de Marzo 2014). Disponible en: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03066150903498804>>.

Francine Batista, A. (2014). "Experiencias de formación la Vía Campesina Sudamérica". En *Revista Soberanía Alimentaria Biodiversidad y Cultura* nº 16. Feb 2014. Pag. 27 y 28 (consultado el 10 de Marzo de 2014) Disponible en: <<http://revistasoberaniaalimentaria.wordpress.com/numeros-publicados>>.

Integrando la economía solidaria y la soberanía alimentaria en los currículos universitarios

Rita Villà, Estel Peix, Clara Romaguera y Jordi Prat (Fundación Autónoma Solidaria. Universidad Autónoma de Barcelona -UAB-)

Resumen

Esta comunicación presenta los primeros pasos de los GEDEF, Grupos de trabajo en Educación para el Desarrollo en las Facultades, que están iniciándose en las facultades de Economía y Empresa y Veterinaria de la Universitat Autònoma de Barcelona. Los GEDEF son una de las acciones que forman parte del proyecto "Impulsando la educación para el desarrollo en el ámbito formal universitario", que trabaja para incorporar perspectivas alternativas a la hegemónica que incorporen un discurso crítico con las estructuras desiguales globales. La comunicación justifica la opción de la economía solidaria y la soberanía alimentaria en tanto que temáticas piloto de los GEDEF y describe el proceso de formación de los mismos. Finalmente, se señalan las percepciones iniciales y se explicitan los indicios que indican el acierto de la propuesta y su potencial como herramienta de cambio a corto, medio y largo plazo.

palabras clave

Universidad, iniciativas institucionales, facultades, grupos de trabajo, economía solidaria, soberanía alimentaria.

En el contexto universitario actual son pocos los espacios que cuestionen el modelo de desarrollo neoliberal y favorezcan el conocimiento entorno a otros paradigmas. Esto no significa que no existan voces críticas dentro de la universidad, o que no haya iniciativas que promuevan la introducción de nuevas miradas en los estudios superiores. De hecho, en nuestro país existen autores con años de trabajo en pro de la introducción de conocimientos que permitan análisis críticos de la realidad¹, un objetivo que, además, forma parte de los principios de la mayoría de las instituciones públicas de educación superior².

En la mayoría de casos, sin embargo, estas iniciativas topan con obstáculos diversos que impiden que se conviertan en propuestas generalizadas al alcance de todo el estudiantado universitario. En ocasiones se trata de proyectos e intereses personales, vinculados a una persona o grupo determinado que no logran diseminarse suficientemente entre el resto de profesorado y estructuras. En otros casos las iniciativas parten de un marco específico, y están diseñadas o analizadas en función de unos estudios concretos –como pasa a menudo con las ingenierías y la formación de profesora-

1 Véase, por ejemplo, Celorio y López de Mundain (coords.), 2012 para una recopilación de experiencias y perspectivas; Boni, 2008 para bibliografía básica; Ortega et. Al. (coords), 2013 para buenas prácticas de coordinación entre universidades y ONGD, o Baselga et. Al. (coords.), 2004 para propuestas de introducción de la ED en el ámbito formal de la universidad.

2 En el contexto institucional de esta iniciativa, los estatutos de la UAB en los que remarca como uno de sus principios de actuación "La orientación de la docencia, la investigación y la actividad universitaria hacia la cultura de paz, el respeto de los derechos humanos, el progreso social, el respeto del medio ambiente y el desarrollo sostenible y la renuncia explícita a la investigación orientada directamente a finalidades militares" (Estatuts UAB, artículo 3.4.d).

do- que dificultan la extrapolación a otros ámbitos académicos. Existe también una tendencia a vincular la Educación para el Desarrollo (ED) con la cooperación de manera muy explícita, una vinculación que si bien lógica y deseada en muchos aspectos - contenido, metodologías, visiones prácticas, etc.- en ocasiones puede también limitar el concepto de ED y, en consecuencia, dificultar su introducción en las disciplinas que se imaginan menos afines.

Además, las estructuras formales universitarias no ofrecen facilidades para la introducción de nuevos contenidos y fórmulas de trabajo transformadoras. El formato tradicional de clases magistrales sigue siendo la forma primordial de transmisión de conocimiento, y la masificación de las aulas en las asignaturas obligatorias ofrece pocas alternativas de cambio a nivel general. El funcionamiento de la carrera académica contrapone a un profesorado estable con mucha experiencia pero no siempre con disposición a la innovación y la incorporación de nuevas perspectivas teóricas, con un profesorado implicado en multitud de tareas docentes e investigadoras que limitan enormemente el tiempo para la formación de distintos modelos de conocimiento y metodologías que no formen parte directa de sus líneas de investigación o docencia.

En este sentido, la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior supone una oportunidad para la introducción de ED en el marco de la educación formal universitaria, tal y como ya señalaba Fueyo (2008) en los momentos de planteamiento de la reforma universitaria. Bolonia ha supuesto un cambio de perspectiva en los objetivos de las enseñanzas universitarias, estructurando los conocimientos a partir de las competencias que estos deben producir como resultado. De hecho, a nivel formal, las competencias que promueven una mirada crítica de la realidad, base para el cambio de paradigma, forman parte del núcleo del nuevo modelo. En la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), de las cuatro competencias generales que la universidad considera que deben obtener la totalidad de los estudiantes antes de graduarse, la primera dice: "Desarrollar un pensamiento y un razonamiento críticos y saber comunicarlos de manera efectiva, tanto en las lenguas propias como en una tercera lengua." Un objetivo que se desarrolla en las competencias transversales interpersonales, a partir de los fundamentos de "razonamiento críticos", "compromiso ético", "reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad" o "negociación" (UAB: 2014). Si bien en la práctica la adaptación de los estudios al plan Bolonia no ha supuesto cambios tan radicales como los que cabría esperar, si que ha abierto una puerta a nuevas aproximaciones, facilitando el trabajo de los que ya iban dirigidos en esa dirección, e introduciendo elementos para aproximar a aquellos hasta ahora poco interesados.

Es en este marco en el que se desarrolla la iniciativa de impulsar la economía solidaria y la soberanía alimentaria en los currículos universitarios, objeto de esta comunicación.

La economía solidaria y soberanía alimentaria como valores clave para el impulso de la Educación para el Desarrollo en el actual contexto universitario

A finales de 2013 la Fundació Autònoma Solidària (FAS) - entidad sin ánimo de lucro vinculada a la UAB, encargada de colaborar en la aplicación de las políticas sociales, de solidaridad, de cooperación y de igualdad de oportunidades en la universidad-, inició un ambicioso proyecto de dos años de duración con el objetivo de impulsar la ED en el ámbito formal de los estudios universitarios³. La idea es destacar la relevancia de estos aspectos a partir de la promoción de su implantación en los currículos académicos, bien sea a partir de acciones

3 Proyecto titulado "Impulsando la educación para el desarrollo en el actual contexto universitario" y financiado por la convocatoria 2013 de Barcelona Solidària, con una duración de dos años. En esta comunicación se presentan los GEDEF en las facultades de economía y veterinaria, pero forman parte también del proyecto otras iniciativas que están en diversas fases de desarrollo, como son: impulso de un menor de estudios de Sostenibilidad y ciudadanía global, elaboración de un diagnóstico y hoja de ruta para la introducción de la ED en las universidades catalanas, o la organización del voluntariado universitario a partir de temas relacionados con el desarrollo sostenible y la ciudadanía global.

específicas, bien sea transversalmente, pero en todo caso con la voluntad de conseguir que esos conocimientos y perspectivas lleguen a la totalidad del alumnado.

Para el Área de Cooperación de la FAS el trabajo en la línea de ED no empieza con el inicio de este proyecto. De hecho, durante los últimos años se han direccionado las iniciativas y campañas del equipo de voluntariado hacia esta dimensión⁴. Específicamente, des del curso 2012-13 está en marcha una campaña de denuncia contra las inversiones ocultas de los bancos tradicionales y a favor de las finanzas éticas⁵, mientras que el curso 2011-2012 se trabajó la concienciación sobre las desigualdades que supone el comercio mundial de alimentos, alternativas de cambio des del consumo justo y crítico, y se potenció la reducción del desperdicio de comida en la universidad⁶. Además, este curso 2013-2014 se han celebrado unas jornadas específicas sobre economía social y solidaria que se repetirán el próximo año centrándose en esa ocasión en la soberanía alimentaria.

Estas temáticas se escogieron por su valor en tanto que expresiones cotidianas de concepciones alternativas del desarrollo que cuestionan el modelo imperante y tienen capacidad de generar alternativas. Tanto la economía solidaria como la soberanía alimentaria son especialmente pertinentes en un contexto de crisis globales, pero además ofrecen múltiples oportunidades de trabajo con el estudiantado, en tanto que son elementos que se relacionan directamente con ellos y ellas desde la dimensión personal -todos somos consumidores-, y que permiten un abordaje multinivel con acciones específicas en el campus universitario y reflexiones que aborden la dimensión mundial de estos fenómenos. A partir de aquí, y con el objetivo de ir creciendo hacia la transformación, la lógica impone recoger los frutos sembrados en estas acciones y trabajar para incorporar les conceptos, metodologías y conocimientos a un nivel más amplio y formal: el currículo de grados.

A tal efecto se crean en las facultades de Economía y Empresas y Veterinaria lo que hemos denominado GEDEF (Grupo de trabajo para la Educación para el Desarrollo en las Facultades): dos grupos de trabajo independientes, formados por actores diversos, que deben discutir estrategias de introducción de contenidos que versen sobre la economía social y solidaria y la soberanía alimentaria respectivamente, con el fin de propiciar la reflexión interna y presentar propuestas de implementación curricular.

La formación de los GEDEF, descripción del proceso

El trabajo específico para la formación de los GEDEF empieza con una revisión exhaustiva de los planes de estudio de los grados que se imparten en las facultades de Economía y Empresas y Veterinaria: Administración y Dirección de empresas, Contabilidad y Finanzas, Economía y Empresa y Tecnología para la primera; Veterinaria y Ciencia y Tecnología de los alimentos para la segunda. Su objetivo es identificar asignaturas que puedan tratar los temas que nos preocupan, así como conocer a profesorado sensibilizado que pudiera estar interesado en colaborar en el proyecto.

El segundo paso consiste en los primeros contactos con dicho profesorado, a los que se les presenta la idea inicial de los GEDEF, con el fin de captar su percepción, interés y aportaciones con las que elaborar una primera propuesta que sirva de guía para el grupo que ha de formalizarse. La propuesta de los miembros específicos del grupo mixto también se empieza a desarrollar a partir de estos primeros contactos, buscando siempre un equilibrio entre la pluralidad, el interés de los participantes y la complicitad de los decanatos de ambas facultades. En todo caso, se procura que cada grupo esté formado por:

4 El Área de Cooperación coordina el programa de voluntariado universitario de cooperación desde el que se desarrollan campañas de sensibilización e incidencia política en el marco del campus UAB sobre temas específicos que integren un elemento transformador, tanto por el contenido crítico como por ser propuestas y alternativas de cambio de las estructuras de poder generadoras de injusticia y desigualdad social.

5 Campaña Triem Banca Ètica a la UAB.

6 Campaña Menjja Just a la UAB.

- Profesorado de los distintos departamentos de la facultad, incluyendo, a poder ser, miembros del equipo del decanato.
- Estudiantes que sean miembros activos de órganos y colectivos de participación universitaria, como la asamblea de facultad, el consejo de estudiantes o miembros de entidades sin ánimo de lucro vinculadas a la facultad.
- Representantes de organizaciones sociales externas a la universidad que trabajen en la línea de los objetivos específicos de cada grupo mixto.

La configuración final de los grupos es de entre 15 y 20 personas cada uno, a las que se les pide la participación en diferentes sesiones de trabajo y la implicación en la elaboración de las propuestas finales.

El rol de la FAS durante el proyecto es el de acompañamiento. Se entiende que su tarea en la implantación de los contenidos ED en el currículo formal universitario es la de aportar perspectivas, ideas y recursos, así como la de dirigir la mirada universitaria hacia estos temas. Pero a la vez se considera que las iniciativas concretas deben surgir directamente desde dentro de las facultades si se pretende un éxito a largo plazo. En este sentido, la FAS coordina las convocatorias, dinamiza los encuentros y redacta las propuestas de implementación, pero da total protagonismo a los participantes para que estos sean los principales autores del contenido final.

Fase actual del proyecto

En el momento de escritura de esta comunicación, los GEDEF ya se han configurado, en el caso de Veterinaria se ha realizado una primera sesión de trabajo y esta está a punto de suceder en la facultad de Economía y Empresa. Esto significa que las fases previas de presentación del proyecto y propuesta inicial están ya concluidas.

Es destacable el grado de ilusión con el que el proyecto ha sido recibido, tanto por parte de los participantes, como desde los equipos de decanato y coordinación. Esta aceptación nos indica no solamente una percepción existente en la universidad en cuanto a su rol en relación a la ED, sino también la necesidad de la creación de espacios de trabajo nuevos, diferentes a las dinámicas tradicionales de la institución, en los que desarrollar el futuro de las enseñanzas universitarias con la incorporación de perspectivas innovadoras.

En este sentido, cabe destacar el funcionamiento de la primera sesión de trabajo en Veterinaria. Un encuentro diseñado con el doble objetivo de contrastar el diagnóstico inicial de la facultad elaborado por la FAS, así como de empezar a trabajar en la elaboración de propuestas de implementación de la soberanía alimentaria en los grados del centro. La estructura del acto buscó huir de la formalidad ordenada de las reuniones tradicionales y promover un trabajo en equipo, con dinámicas colaborativas entre actores distintos y con aportaciones comunes fruto de la discusión grupal. Una estructura, que si bien se aleja de las reuniones de trabajo a las que están acostumbrados los actores en el marco universitario, funciona extraordinariamente bien, ya que permite avanzar en propuestas concretas a partir de una colaboración fluida, donde todas las voces se escuchan por igual.

El uso de nuevas metodologías es destacable no solamente por los resultados específicos que pretende obtener, sino porque su mero uso puede ya considerarse como un resultado. Cuando lo que se pretende es introducir nuevos paradigmas en el ámbito formal universitario, estos no pueden limitarse a los resultados finales esperados, sino que deben formar parte de todo el proceso como única vía para asegurar un cambio real.

Percepciones iniciales

A pesar de estar todavía en una fase inicial del proyecto, es posible quizás no avanzar resultados, pero si apuntar percepciones y líneas de trabajo que parecen ofrecer mejores posibilidades. Tal y como se ha introducido

en el apartado anterior, parece evidente el potencial transformador del proceso desde múltiples perspectivas. Además, el trabajo coordinado del equipo de la FAS con los GEDEF y con las otras actividades previstas en el proyecto global, hace posible una primera tentativa de propuestas concretas desde las que introducir la ED en el currículo formal de las universidades desde una perspectiva global.

Los objetivos transformativos finales del proyecto son obvios. Se trata de crear espacios dentro del currículo formal en los que tenga cabida una apuesta decidida por el pensamiento crítico y la reflexión sobre las desigualdades globales que afectan las vidas de todos los seres del planeta. Con el trabajo realizado hasta ahora parece que existen vías de transformación, pero este objetivo no podrá ser evidente hasta el término del proyecto y, probablemente, incluso a más largo plazo.

En cuanto al potencial transformativo en los GEDEF, se ha evidenciado el impacto de la introducción de metodologías participativas en grupos de trabajo acostumbrados a dinámicas más pasivas, individuales y declarativas. Este impacto es destacable no solamente en cuanto a los objetivos del proyecto, sino que es de esperar que los participantes valoren sus resultados e incorporen metodologías similares en otros ámbitos de su vida y trabajo. Indirectamente, pues, la creación y participación de los GEDEF no debe servir únicamente para su fin declarado, sino que funciona a la vez como espacio de formación transformativo, que debe suponer un punto de partida expansivo hacia el cambio.

Otro elemento destacable en este sentido es la participación de actores con roles formalmente bien diferenciados dentro y fuera de la universidad. En tanto que institución formal, la universidad se estructura por sectores bien definidos, con características y roles específicos y con relaciones jerárquicas entre grupos. La participación en los GEDEF ofrece una oportunidad muy poco frecuente, en la que decanos, coordinadores, profesores, estudiantes y expertos externos trabajan conjuntamente, aportando y escuchando todas las voces en un plano de igualdad para la construcción colectiva del conocimiento.

Las presentaciones previas de la iniciativa de los GEDEF, los resultados de la primera sesión realizada y el trabajo de investigación realizado para la elaboración de un diagnóstico global del estado de ED en el ámbito universitario nos proporcionan indicios de propuestas concretas para la introducción de nuevos paradigmas en los planes de estudio. Entre ellas, la vía que parece más factible a corto plazo es la introducción y promoción de temas afines en los trabajos de fin de grado, en los que el estudiante desarrolla un proyecto de investigación con aportaciones críticas y novedosas en las que incorporar los conocimientos obtenidos durante el grado. Consecuentemente, esta posibilidad hace evidente la necesidad de buscar un equipo de profesorado afín, con el que trabajar, acompañar y promover la formación necesaria.

Finalmente, cabe destacar la importancia de los GEDEF más allá de los resultados a obtener en las facultades en las que se están desarrollando. Esta iniciativa no debe entenderse de forma aislada y para casos específicos, sino que su desarrollo ha de leerse también en clave de proyecto piloto. De esta forma, los procesos y aprendizajes obtenidos de los grupos de Economía y Empresa y Veterinaria han de analizarse desde una perspectiva global, pensando en su exportación y adaptación a las otras facultades de la universidad.

De forma paralela a otras actividades, la creación de GEDEF en cada centro puede convertirse en el motor para el cambio de paradigma en todos los niveles que han sido descritos aquí, en tanto que cumplen las características de iniciativa transformadora en forma y fondo, elaborada desde y para los propios miembros de la universidad, sin romper con las estructuras actuales pero potenciando la capacidad de cambio que existe actualmente en ellas. De hecho, las percepciones iniciales son prometedoras y la potencialidad de la propuesta hace prever un largo recorrido de la misma. Los primeros pasos han evidenciado que en la universidad hay sensibilidad, y que la coordinación de la FAS puede ser el catalizador para que esta sensibilidad se convierta en una herramienta coordinada y eficaz.

Vinculación con la Línea Temática 4

La creación de GEDEF con el fin de construir propuestas de introducción de contenidos relacionados con los ámbitos de economía solidaria y soberanía alimentaria en los grados de las facultades de Economía y Empresa y Veterinaria respectivamente, responde a la voluntad de crear un proceso que promueva la incorporación de valores específicos de EpD en el marco formal universitario. Se trata de un proceso transformador en múltiples dimensiones, ya que promueve el empoderamiento y el cambio a distintos niveles de forma exponencial. Empezando por los individuos que forman parte del grupo de trabajo, expandiéndose de forma lineal hacia sus ámbitos de acción respectivos, y multiplicándose a toda la comunidad universitaria a partir de la réplica del modelo de trabajo. Un cambio que está, además, diseñado para que se integre en las raíces de la estructura académica, ya que no busca la introducción de modelos externos, sino que trabaja para que sean los propios miembros los que decidan su impacto e implementación.

Referencias bibliográficas

- Baselga Bayo, P., Ferrero Loma-Osorio, G. y Boni Aristizábal, A. (coord.) (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación propuestas para una estrategia de acción integrada*. Universidad de Valencia.
- Boni Aristizábal, A. (2008). "Bibliografía básica sobre Educación para el Desarrollo y universidad". En *Cuadernos Internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, núm. 7, junio 2008. Educación para el desarrollo. Pp. 70-72.
- Celorio, G.; López de Munain, A. (coord.) (2012). *La Educación para el Desarrollo en la Universidad. Reflexiones en torno a una práctica transformadora*. Universidad del País Vasco, Hegoa.
- Estatuts de la Universitat Autònoma de Barcelona. Decret 237/2003 de 8 de Octubre. DOGC, 22 de Octubre de 2003.
- Fueyo, A. (2008). "La Educación para el Desarrollo en la reforma de las titulaciones universitarias". En *Cuadernos Internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, núm. 7, 44-48.
- Ortega Carpio, M.L., Cordón-Pedregosa, M. R., Sianes, A. (Coords.) (2013). *Educación para la Ciudadanía Global en el espacio universitario. Buenas prácticas de colaboración entre ONGD y Universidad*. Universidad Loyola Andalucía, Fundación ETEA para el Desarrollo y la Cooperación
- UAB (2014). En <http://www.uab.es/servlet/Satellite/bolonia/profesorado/competencias-transversales-123174_7994766.html>.