



CPR

# Comunidad, desarrollo y escenarios educativos emancipatorios. Reflexionando la alteridad sociocultural

Práxedes Muñoz Sánchez y M<sup>a</sup> Jesús Vitón de Antonio  
(Coordinadoras)





**Compobell**  
ediciones



Práxedes Muñoz Sánchez y M<sup>a</sup> Jesús Vitón de Antonio  
(Coordinadoras)

**Comunidad, desarrollo y escenarios  
educativos emancipatorios. Reflexionando  
la alteridad sociocultural**

2018

## Agradecimientos

A todas las personas que han confiado en un proyecto educativo colaborativo y donde sus vidas se han entregado al proceso de aprendizaje y han ofrecido estos saberes en este compendio.

Primera edición, 2018, Compobell, S.L.

El editor no se hace responsable de las opiniones recogidas, comentarios y manifestaciones vertidas por los autores. La presente obra recoge exclusivamente la opinión de su autor como manifestación de su derecho de libertad de expresión.

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© Los autores

© COMPOBELL, S.L.

C/ Palma de Mallorca, 4-bajo  
30009 Murcia. España  
T +34 968 27 40 94  
F +34 968 28 28 29  
compobell@compobell.com  
www.compobell.com

Composición: COMPOBELL, S.L.

Imágenes de portada:

*Niñas ixiles mirando una consulta médica en las comunidades de Población en Resistencia,* Guatemala, Fotografía de Jonathan Moller.

*Formación en Primavera del Ixcán, Guatemala, 2017.* Miren Otxoa, becaria del Gobierno Vasco.

Sello de la colección: *Celebración de San Juan*, Juan Carlos Aguilar.

ISBN: 978-84-948233-7-4

Depósito Legal: MU 805-2018

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

Siglas y Acrónimos .....	7
<b>Prólogo</b>	
<b>Gunther Dietz</b> .....	9
Presentación: espacios educativos reflexivos y emancipatorios <i>Práxedes Muñoz Sánchez y M<sup>a</sup> Jesús Vitón de Antonio</i> .....	11
<b>Introducción</b>	
La educación reflexiva desde la praxis académica en el trabajo colaborativo como una esperanza al cambio <i>Práxedes Muñoz Sánchez y M<sup>a</sup> Jesús Vitón de Antonio</i> .....	15
<i>Primera parte</i>	
<b>Educación reflexiva desde el ámbito de la promoción de la salud glo-local</b>	
La glo-localización en el área de salud en las comunidades campesinas guatemaltecas, un continuum entre la resignificación y el remplazo conceptual <i>José Luis Albizu</i> .....	33
Vivir en la diversidad: barreras sociales y simbólicas <i>Manuel Moreno</i> .....	57
<i>Segunda parte</i>	
<b>Reconociendo procesos emancipatorios y necesidades en la Educación Superior Comprometida</b>	
Conocimiento superior y trabajo social indígena en sociedades conceptualizadas indígenas <i>Kepa Fernández de Larrinoa</i> .....	73
Educación para el desarrollo transformador a partir de las competencias, el caso en Guajira, Colombia <i>Carmen Adriana Fonseca Escalante y María Jesús Vitón de Antonio</i> .....	97
Educación Popular y Universidades Populares. Breve reseña histórica, origen, evolución, cuestiones pedagógicas y papel a desempeñar frente a los retos educativos del S. XXI. <i>Juan Francisco Belmar González</i> .....	107
Comunicación interpersonal aplicada al aula educativa <i>Beatriz Peña Acuña</i> .....	139
Reflexiones del voluntariado como herramienta transformadora desde la experiencia de un voluntariado universitario internacional <i>Íñigo Vitón García</i> .....	149

*Tercera parte*  
**Etnografías educativas en la alteridad**

El trabajo de orquesta y grupo de cámara con estudiantes ciegos <i>Luis Sánchez Sánchez y Práxedes Muñoz Sánchez</i> .....	165
La escuela pública en Barcelona ¿Hablamos de Educación intercultural?. El caso de la Escuela Ramon Llull. Una experiencia narrada desde la autoetnografía. <i>Rocío Ruiz Lagier</i> .....	173
DinamizARTE: Dinamización comunicativa y empoderamiento juvenil a través del cine y de la realización audiovisual. Una experiencia de educación colaborativa e intercultural en Murcia <i>Violeta Sáez Garcés De Los Fayos</i> .....	181

*Cuarta parte*  
**Organizaciones emancipatorias contra la exclusión social y Derechos Humanos desde la alteridad cultural**

Mujeres y territorio: la alteridad femenina ante el desastre <i>Carmen Yago Alonso y Claudia Quiceno Montoya</i> .....	205
Relatos de una <i>pedagogía con enfoque de derechos</i> <i>Thalía Manchola Perea</i> .....	213
Las mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social ante la formación básica para el empleo: experiencias, reflexiones y mejoras. <i>Claudia Sánchez Velasco</i> .....	221
Propuestas para co-educar en derechos humanos. Hacia una convivencia intercultural de reconocimientos <i>David Sánchez Rubio y Pilar Cruz Zúñiga</i> .....	229
Mujeres rurales: agentes de desarrollo humano <i>Adriana Yamile Bolaños Medina</i> .....	249

**EPÍLOGO**  
**Saberes desde la práctica: experiencias compartidas**

Experiencia personal y profesional desde la mediación intercultural <i>Khadija Habbouch</i> .....	269
--	-----



## SIGLAS y ACRÓNIMOS

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ADC	Asociación para el Desarrollo Comarcal del Nordeste de la Región de Murcia, Nordeste de Murcia
ADRI	Asociación para el Desarrollo Rural Integrado de los Municipios de la Vega del Segura
APS	Aprendizaje y Servicio
ARUPM	Asociación Regional de Universidades Populares de Murcia
ARY	Fundación Amawta Runakunapak Yachay.
BJD	Ballet Joven Dinamur
BOE	Boletín Oficial del Estado
CAC	Centros de Acción Comunitaria
CAMPODER	Asociación para el Desarrollo Rural
CAOI	Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas
CARM	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CAVIS	Centros de Atención a Víctimas de Violencia de Género
CECOIN	Centro de Cooperación al Indígena
CEIC	Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva de la Universidad del País Vasco
CEIP	Colegio de Educación Infantil y Primaria
CEPAIM	Fundación CEPAIM – Convivencia y Cohesión Social
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CERES	Confederación de Mujeres del Mundo Rural
CNUMAD	Conferencias de Naciones Unidas sobre el Ambiente y el Desarrollo
COAG	Coordinadora de Agricultores y Ganaderos
COMADRES	Coordinadora de Madres del Salvador
CONAI	Confederación de Nacionalidades Indígenas
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONAVIGUA	Coordinadora de Viudas de Guatemala
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior de Ecuador
CRUE	Confederación de Rectores de las Universidades Españolas
DDHH	Derechos Humanos
DEI	Departamento Ecueménico de Investigaciones
DVV	Deutschen Volkshochschul-Verbandes
EAPN	European Anti Poverty Network
ECOSOC	Consejo Económico Social de las Naciones Unidas
FEUP	Federación Española de Universidades Populares
FIDA	Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola
GAL	Grupos de Acción Local
IAVE	International Association for Volunteer Effort
ICCI	Instituto Científico de Culturas Indígenas
IES	Instituto de Educación Secundaria

INE	Instituto Nacional de Estadísticas
INTEMO	(Proyecto) Inteligencia Emocional
ISTEC	Instituto Superior Tecnológico
LEADER	Liaison Entre Actions de Développement de l'Économie Rurale (vínculos entre acciones de desarrollo de la economía rural)
LGTB	Designan colectivamente a Lesbianas, Gais, Personas Transgénero y Bisexuales
LGTBI	Lesbianas, Gays, Bisexuales, personas Transgénero e Intersexuales
LOE	Ley Orgánica de Educación
MAEC-AECID	Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación – Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo
MMH	Modelo Médico Hegemónico
OCDE	Consejo de Europa, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONCE	Organización Nacional de Ciegos Españoles
ONG	Organización No Gubernamental
PDR	Programa de Desarrollo Rural de la Región de Murcia
PEHIS	Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social
PHS	Programa de habilidades sociales: programas conductuales alternativos
PNUD	Programa Naciones Unidas para el Desarrollo
POCOSE	Programa de Competencias Emocionales
PVE	Plataforma Voluntariado de España
REDR	Red Europea de Desarrollo Rural
RPG	Report Program Generator
SICLE	(programa) Siendo Inteligentes con las Emociones
TSIS	Técnico superior de integración social
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia
UU.PP.	Universidades Populares
WILPF	Women's International League for Peace and Freedom

## **Prólogo al libro:**

# **“Comunidad, desarrollo y escenarios educativos emancipatorios, reflexionando la alteridad sociocultural”**

Todo proceso de emancipación social y de transformación colectiva requiere de un acompañamiento reflexivo y autorreflexivo de parte de sus protagonistas. Ello es aún más decisivo en tiempos como los actuales, en los que una maraña de agencias multilaterales, instituciones gubernamentales neoliberalizadas e iniciativas privadas transnacionalizadas impulsa sin cesar cuestionables cambios en nuestros sistemas educativos: centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje en un individuo moldeable, flexible, empleable, acreditable y evaluable - y como consecuencia carente de identidad colectiva y de referentes históricos y socio-económicos que le permitan “leer el mundo” (Freire), sino que únicamente funciona en su respectivo sub-mundo, en el nicho del sistema productivo-consumidor que le ha tocado por nacimiento.

La imperante neoliberalización, transnacionalización y mercantilización de la educación requiere que recuperemos y re-articulemos sujetos colectivos, comunidades de aprendizaje y miradas críticas hacia el entorno hegemónico que nos rodea. En muy diferentes rincones del mundo y en muy diversas circunstancias políticas, sociales y económicas están re-surgiendo este tipo de sujetos, de comunidades y de miradas. A partir de redes de actores, movimientos sociales y pedagógicos así como proyectos-piloto sustentados por mujeres, hombres, niñas y niños, barrios, comunidades y organizaciones a nivel local y a veces regional demuestran que “otros aprendizajes son posibles”.

Estos aprendizajes otros se reflejan en cada uno de los trabajos que Práxedes Muñoz Sánchez y María Jesús Vitón de Antonio han editado en el presente libro. Provenientes en su mayoría de experiencias educativas desarrolladas en diferentes contextos del estado español, pero también aportando algunos ejemplos latinoamericanos, los capítulos aquí reunidos ofrecen un conjunto de miradas muy concretas, multi-actorales y conscientes de las diversidades y alteridades que confluyen en cada proyecto educativo. Aportando estudios de caso sobre la promoción de la salud con un enfoque “glo-local”, sobre la educación superior y su potencial emancipatorio, sobre el papel de la etnografía y la autoetnografía en experiencias educativas innovadoras, sobre las organizaciones sociales – particularmente las organizaciones de mujeres - como actores educativos colectivos así como sobre aportaciones desde los enfoques de mediación y de comunicación intercultural, el libro tiene como hilo argumental la búsqueda, la experimentación y la

autoevaluación de nuevas herramientas y enfoques metodológicos para la educación transformadora.

Surge reiteradamente como elemento clave de estas herramientas la reflexividad, entendida en los trabajos aquí reunidos no como un proceso unidireccional de la persona que cumple papeles de investigadora o de docente, sino siempre como un proceso de “doble reflexividad”, de ida y vuelta entre el sujeto docente y/o investigador, por un lado, y el sujeto discente y colaborador, por otro lado. Esta doble reflexividad solamente podemos practicarla y aprovecharla en ambientes de confianza mutua, de diálogo, de escucha y de inter-aprendizaje: en procesos educativos como los aquí analizados todas y todos aprendemos, no hay un monopolio de alguien externo a una determinada comunidad que impone criterios para evaluar o acreditar “calidad educativa”.

Esta continua y permanente reflexividad en diálogo requiere, como igualmente queda evidenciado en los proyectos aquí retratados, de una actitud crítica y autocrítica hacia los propios procesos de enseñanza, de aprendizaje, de sistematización y de investigación. Las metodologías colaborativas que aquí se privilegian pueden contribuir a procesos de inter-aprendizaje siempre y cuando se mantenga una apertura a la crítica. Es por eso que los enfoques etnográficos y auto-etnográficos resultan particularmente pertinentes, ya que implican un continuo oscilar entre la visión desde dentro (perspectiva *emic*), de quien participa en el proyecto, y la visión desde fuera (perspectiva *etic*), de quien observa y acompaña el respectivo proyecto.

Así, la (auto-) crítica y la reflexividad son procedimientos que otorgan agencia, identidad y capacidad transformadora a las propias comunidades, organizaciones e instituciones con las que nos comprometemos. Aplicando esta mirada (auto-) crítica y reflexiva a procesos educativos alternativos y a menudo contra-hegemónicos, esta publicación colectiva y polifónica se vuelve un libro de referencia para las innovaciones y experimentaciones metodológicas que en el ámbito educativo requerimos con tanta urgencia ante los procesos hegemónicos de reducir y alinear los aprendizajes a lo cuantificable, lo empleable y lo moldeable.

**Gunther Dietz**

# PRESENTACIÓN

## ***Espacios educativos reflexivos y emancipatorios en la defensa de los derechos humanos***

*Práxedes Muñoz Sánchez y M<sup>a</sup> Jesús Vitón de Antonio*

Este compendio recoge diversas texturas en las que se plasman iniciativas reflexionadas, a fin de enriquecer un diálogo desde diferentes contextos socioeducativos, y propiciar un fortalecimiento de lo que las une, esto es, su compromiso con la tarea emancipatoria de la educación. Hacerlo de forma colectiva permite además repensarnos, recreando la riqueza de la pluralidad con la inclusión de miradas y proyectos.

Se integran entonces, en este libro, reconocimientos a los intentos y a los procesos que, tanto en los ámbitos de la educación formal y no formal, recuperan el sentido de saberes originarios y confrontan a las prácticas colonizadoras hegemónicas predominantes. Nos provocan así a repensar el ejercicio democratizador de los conocimientos y desarrollo de la competencia intercultural atenta a otros valores.

En cada escenario, se liga la intencionalidad de tratar de llevar a cabo un *buen hacer educativo*, con la tarea de situar la atención de problemáticas complejas, acompañando procesos de desarrollo para el empoderamiento colectivo. En cada uno se entrecruza el ejercicio de reflexividad crítica en la acción y la actividad investigadora. Se hace analizando resistencias y dificultades, recreaciones pedagógicas y desafíos de trabajo, donde cabe ampliar el diálogo entre las propuestas de actuación, y la realidad vivida por la población migrante o la que atraviesa situaciones de conflicto y post-conflicto en América Latina, haciendo con ellas un compromiso desde la academia así como de cada organismo de educación formal y no formal que trabaje y colabore con personas.

Por tanto, este compendio supone un esfuerzo reflexivo doble, es decir, una doble hermenéutica que señala Gunther Dietz (1999) y que constituye otro saber fundamental. El que hace posible, como indica Bouaventura de Soussa Santos, la *ecología de saberes* que, como los *caracoles* para el movimiento zapatista o el *Buen Vivir* en comunidades andinas, nos dan referencias para entender el sentido de búsquedas compartidas.

En esta línea, la finalidad última del libro no es otra que la de aportar un conjunto de miradas educativas apostando en la dinámica local-global por la transformación de las prácticas cotidianas, tantas veces visibilizadas y silenciadas, y entrever su riqueza para dejar permear su potencialidad, con el que hacernos más conscientes del valor educativo de comunidades y personas configurando procesos colectivos críticos.

Destacamos en cada uno de ellos la tarea del acompañamiento favorecedor del empoderamiento de quienes, como indígenas, jóvenes, promotores de salud, mujeres, artesanas, docentes, médicos, guerrillas, desmovilizados, desplazados y agentes sociales, hacen posible un ejercicio en el diálogo de saberes, como ejercicio que transforma y nos transforma, es decir, nos educa.

Con ellos, las y los autores han vivido procesos de maduración, de autorreflexión y reflexión participante, en los que han confrontado sus saberes, dejando abiertas conclusiones a nuevas interrogantes de una realidad viva. Son personas que no creen en la verdad dada, embadurnada de títeres y proyectos ficticios que pueden utilizar a sus participantes para un bien propio. Por el contrario, son ejemplos de personas que van haciendo real la posibilidad de otro modo de vivir, arriesgando, incluso en algunos casos, su vida. Por ello son inestimable contribuciones para hacer real una **Educación reflexiva compartida**.

**Primeramente, contamos con las aportaciones desde el ámbito de la promoción de la salud global-local.** Comenzamos describiendo la aportación de *Jose Luis Albizu, médico y antropólogo*, que retoma la experiencia desde Guatemala y nos deleita en la tarea educativa desde el campo de la salud, presentándonos un saber muy detallado entre promotores de salud, médicos y educadores, en una reconstrucción histórica auto reflexiva y antropológica, donde el propio autor es parte de esta enseñanza y aprendizaje. Y es así donde se muestran cómo los significados y simbologías están en debate con los aprendizajes en las diferentes dimensiones multiculturales y locales, y se comprenden en una dinámica sistémica de planteamientos holísticos, produciéndose un encuentro de saberes frente a lo establecido.

Seguidamente, *Manuel Moreno Preciado*, antropólogo y enfermero, nos abre paso a las barreras simbólicas que se encuentra en la diversidad cultural en la realidad española, y afronta la complejidad del ámbito de la salud, junto con las consecuencias de una multiculturalidad ajena al proceso intercultural. Especifica las grandes dificultades, como el miedo en las actitudes y aptitudes de los profesionales de la salud, ante la alteridad y subalternidad. De esta forma plantea para el ámbito de la salud educativa cómo se puede fomentar “aprender a mirar de cerca”, y cambiar la dinámica del enriquecimiento de la diferencia.

La segunda parte del libro aborda la reflexión de **procesos emancipatorios y necesidades en la Educación Superior Comprometida**, y se sitúan múltiples escenarios en América Latina y en España desde los cuales se le concede sentido al enfoque de derechos, concretando ejercicios como universidad popular, o ejercicios de solidaridad con foco en potenciar relaciones interpersonales cooperativas o con terceros escenarios.

Se inicia con la aportación de *Kepa Fernandez de Larrinoa* sobre los estudios de trabajo social indígena en la amazonia ecuatoriana, sus vínculos con el gobierno, planteamientos académicos y de los movimientos sociales indígenas, que nos hace reflexionar sobre un paradigma colonizador y/o descolonial del conocimiento y un paradigma de investigación indígena. Al que se le añade la experiencia educativa e innovadora con *Adriana Fonseca y María Jesús Vitón*, desde la formación universitaria y el proceso emancipador durante la adquisición de competencias para una buena vida social y personal en el Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira, Colombia.

En este marco, *Juan Francisco Belmar González* contribuye con un ensayo historiográfico sobre la Universidad Popular en España, partiendo de la Universidad Popular de Mazarrón, Murcia. La historia, el andamiaje, las dificultades de un proceso que ha ido exigiendo adecuar las diversas metas a fin de dar respuesta a las necesidades que, en un marco de creciente globalización y de profundización de las inequidades, planteaba afrontar distintas responsabilidades. Nos acerca así una historia de treinta años en la que se recoge, desde un análisis socio crítico, los impulsos de iniciativas educativas solidarias ligadas al compromiso emancipatorio.

*Beatriz Peña Acuña* nos deleita con la presentación de estrategias educativas para potenciar la comunicación interpersonal, en un proceso de reflexión y acción sostenida para desarrollar, con perspectivas emancipadoras, el potencial formativo de futuros profesionales de la docencia y la empresa.

Se complementan estas miradas con la reflexión que nos aporta *Íñigo Vitón García*, trayendo a nuestra cercanía la propuesta del voluntariado universitario internacional como mediación transformadora, al articularse al compromiso de un desarrollo humano y sostenible, que devuelve a su acción una formación comprometida con las problemáticas de otras realidades desde un esquema interdependiente global-local.

La tercera parte del libro la protagonizan **Etnografías educativas en la alteridad**. En ella, se presentan investigaciones, prácticas y apuestas metodológica donde la etnografía es una herramienta para fomentar un conocimiento situado y un aprendizaje facilitador para el desarrollo educativo reflexivo.

Se comienza con la investigación de *Luis Sánchez Sánchez* y *Práxedes Muñoz Sánchez* sobre el trabajo de orquesta y de grupo de cámara con estudiantes ciegos. Se recogen mediante una etnografía, con el equipo educativo (profesorado, alumnado y familias), el estudio de los diálogos de saberes y los análisis del tratamiento de valores en el marco de reflexión de la inclusión socioeducativa.

*Rocío Ruiz Lagier* nos aporta desde una *autoetnografía* el caso de la Escuela Ramón Llull en Barcelona sobre la Educación Intercultural. Lo hace desde la cotidianidad de una escuela con más de cincuenta nacionalidades. Presenta las dificultades, los retos y simbologías sobre la interculturalidad, el mito y la complejidad en torno a múltiples roles, identidades y espacios, así como jerarquías sociales que están construidas y en construcción dinamizando una realidad viva.

*Violeta Sáez Garcés De Los Fayos*, nos lleva con el programa DinamizARTE joven, a sumergirnos en la experiencia educativa colaborativa e intercultural en Murcia a través del cine y de la realización audiovisual. La etnografía realizada nos aporta testimonio sobre temáticas juveniles muy actuales, como es la violencia de género, prejuicios y estereotipos de los roles de género, así como de las identidades e inquietudes. Nos muestra los logros y las pretensiones de mejora para que, en el sector juvenil en Murcia y apoyados en el trabajo con la etnografía, se avance en la ruptura de estos moldes alienadores.

En la cuarta parte del libro se aportan realidades de **Organizaciones emancipatorias contra la exclusión social y Derechos Humanos desde la alteridad cultural**.

*Carmen Yago Alonso* y *Claudia Quiceno Montoya*, aportan una revisión sobre movimientos y luchas de resistencia de mujeres en diferentes países, enlazando el aspecto global con el local. Se recoge el trabajo con las mujeres del pueblo indígena Nasa de Colombia que, en medio de asedios de las acciones de los megaproyectos depredadores capitalistas, como

mujeres empoderadas son capaces de crear una resistencia, entender su alteridad, fortalecer la organización y potenciar una visibilización de sus estrategias de defensa.

*Thalia Manchola Perea*, desde una pedagogía con enfoque de Derechos, nos plantea cuáles podrían ser las prácticas pedagógicas de una organización no gubernamental que, lejos de desarrollar una complicidad adaptativa como ONG, se reta a ir construyendo conocimiento y su retroalimentación a partir de las necesidades locales de la organización, actuando como motor de participación desde la cual se favorece una emancipación transformadora.

*Claudia Sánchez Velasco* presenta el aprendizaje y la experiencia que ha podido analizar y vivenciar en la formación a mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social. Apuesta por la importancia de conocer el contexto de las organizaciones y participantes, así como acercarse lo más posible a sus vidas y a su cotidianidad, para entender y empatizar con sus realidades. Nos aporta instrumentos y estrategias de mediación para la apropiación de los participantes de los programas y proyectos, fin de comprometerlos con los objetivos, y evitar potenciales tendencias asistencialistas, comunes en estas realizaciones.

*David Sánchez Rubio y Pilar Cruz Zúñiga* nos acercan a los procesos migratorios, y lo hacen aportándonos una perspectiva de la práctica de los DDHH en el proceso de la interculturalidad. Señalan las dificultades que existen en la convivencia, y añaden una perspectiva muy interesante sobre la praxis de estos derechos. En este sentido, se trata de un trabajo que puede ser referente para ver cómo las propias instituciones formales pueden desarrollar prácticas de resistencia y participación construyendo ciudadanía crítica.

En cuanto a Mujeres rurales como agentes de desarrollo humano, *Adriana Yamile Bolaños Medina*, nos aporta la fuerza de la mujer rural en el Campo de Cartagena, Murcia. Describe su empeño por un desarrollo humano que, desafiando la globalización inequitativa y profundización en los conflictos de un patriarcado hegemónico, hace posible generar la confianza de las mujeres rurales organizadas en sus avances, al mismo tiempo que rescata los aprendizajes compartidos con ellas desde su participación.

Y, por último, añadimos un EPÍLOGO con una experiencia desde la mirada de *Khadija Habbouch*, Mediadora intercultural en Murcia, maestra de español a madres magrebíes en el CEIP. Hernández Erdieta, Roldan. Esta experiencia nos abre a espacios de aprendizaje comprometidos con procesos de desarrollo educativo innovador. En ellos se entrecruzan las experiencias personales y profesionales, y nos inducen a quedarnos sumergidos en la reflexión de los retos de la inclusión, haciendo más nuestros los desafíos de llenar de significación los esfuerzos educativos para avanzar en equidad y con ella en calidad.

Esperamos que cada iniciativa educativa y el conjunto de ellas configuradoras de una sinfonía, pueda estimular la esperanza con la que seguir intentando hacer real la posible educación en el dialogo de la diversidad creativa, dando razón a los cuidados de ella con gentes que la viven como bien común y proyecto compartido.

**Práxedes Muñoz Sánchez y M<sup>o</sup> Jesús Vitón de Antonio**

Grupos de investigación: "Antropología y Sociedad" UCAM y "SIP, Salud, Inclusión y Pedagogía" UAM



## INTRODUCCIÓN GENERAL

# La educación reflexiva desde la praxis intercultural en el trabajo colaborativo, una esperanza emancipatoria.

*Práxedes Muñoz Sánchez*  
Universidad Católica de Murcia

*M<sup>a</sup> Jesús Vitón de Antonio*  
Universidad Autónoma de Madrid

En este crisol sobre educación, reflexión y comunidad, aportamos un espacio para reconocer desde la educación formal además de la informal, posibilidades de encontrar sinergias en la escuela, universidades y en el barrio o escenario social-comunitario, estrategias que favorezcan una educación emancipatoria, con un detalle, el compromiso con la otredad a partir de un acercamiento real a la diversidad y a la diferencia cultural, en este caso en un planteamiento de interculturalidad vista como en relación, frente a la intervención social aún apegada a colonialismos de estructuras asistenciales y asimiladoras. Por tanto, pretendemos reflexionar y aporta nuevas visiones sobre cómo puede facilitarse desde la praxis académica de la competencia cultural en agentes educativos (docentes, mediadores y/o técnicos socioeducativos)

### I. Desde dónde partimos

Partimos desde la realidad en múltiples escenarios socioeducativos, donde percibimos aspectos tanto desde un distanciamiento como un acercamiento de lo diferente, para conectar lo que es similar en el apego de la integración de población de origen extranjero en el país “de acogida” y otros procesos vividos en países de América Latina en la inclusión de población indígena. Ante esto, que parece la urgencia educativa, nuestro propósito es exponer estrategias desde experiencias con procesos de investigación acción participante, donde la *ecología de saberes* (Santos, 2007) en construcción, apoya una competencia cultural desde la resignificación de elementos culturales y su paralelismo glolocal en los procesos sociales, favoreciendo la interacción social desde cada identidad, y

así converger en el ejercicio de la interculturalidad y en un vínculo con el desarrollo comunitario.

Ante los márgenes legislativos, ¿dónde nos encontramos las autoras?. Este estudio parte del conocimiento obtenido sobre etnografías y proyectos de investigación acción vinculados a un codesarrollo y la apuesta por la descolonialidad aprendida desde nuestras experiencias como investigadoras militantes, de acción por el cambio como nos habla Hale (2008), y nuestra relación desde el ámbito educativo en la formación de educadores sociales (Muñoz, 2012, 2014a 2014b; Vitón, 2012; Leyva, Burguete y Speed, 2008 y Masson, 2011), que nos genera la creación de espacios de reflexión sobre colectivos donde si no existe un movimiento social, al menos sí un empoderamiento desde saberes y personas, alumnado y docentes, familias, mujeres y hombres, que sin una carrera en activismo, asociacionismo o liderazgo, son reconocidos desde su autoría para entender y respetar las diferencias y diversidades, de personas, y donde nos incluimos como académicas activistas que quieren romper estos lazos simple y llanamente con un encuentro relacional y de permisos para autorías, con un fin de favorecer el reconocimiento de identidades individuales y/o colectivos, en pro de la otredad y su visibilización en nuestras aulas y espacios comunitarios.

Nos preocupa la lejanía de la escuela con un compromiso para crear ciudadanía, ¿es porque no interesa crear comunidad?, ¿existe miedo a ello?,

## **2. Introducir la competencia cultural desde el compromiso de la Otredad**

La competencia cultural se va adquiriendo conforme trabajamos desde el encuentro y las relaciones, en un esfuerzo muchas veces de crear nuevos agentes responsables y expertos de ello, como es la aparición de profesionales en competencias culturas, para incorporar las múltiples realidades tanto de espacios públicos y cotidianos, integrados en sus escenarios, con aspectos culturales de la diversidad de género así como de la geográfica (rural y urbana) e interreligiosa, siendo estos propios de los múltiples escenarios educativos, para no excluir de este debate los espacios donde no existe alumnado o usuarios de la educación que provengan de movilidades humanas forzosas, en este caso a la mayoría de población inmigrante o refugiados en características de pobreza o de un sector social más desfavorecido.

Comprobamos que existe una invisibilidad cultural por desconocimiento, miedo a la otredad, a la diferencia. Esto se observa principalmente en la educación privada alejada de la realidad de sus barrios, así como en aquella que no ha estado vinculada con la realidad y se mantiene al margen de lo que “parece” diferente, como nos dice esta alumna: “en mi clase no había población extranjera, he conocido después”, “en mi colegio no había mediador intercultural, era en el otro colegio”. O esta alumna que nunca había estado en la estación de autobuses y se asombró de la multiculturalidad existente gracias a una práctica universitaria del Grado de Educación Primaria.

Otro aspecto a destacar es una interculturalidad invisible en la nueva denominación de las semanas culturales en los centros educativos, se observan que fue cambiando hace una década por diferentes causas, unas porque se “supone” que existe interculturalidad y es evidente, y otra porque ya está integrado “el otro” y no se requiere de la intención inter o intra, solo cultural, de hecho en la última legislación educativa<sup>1</sup> no aparece el concepto intercultural. En las legislaciones anteriores, interculturalidad está relacionado con la

---

<sup>1</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

compensación educativa<sup>2</sup>, donde se observa como integración tardía a la presencia de extranjeros, y la atención a la diversidad casi únicamente en las dificultades de la consecución de objetivos curriculares en las asignaturas de matemáticas y lengua. Pero es en la Orden del Plan de Atención a la Diversidad que en 2010<sup>3</sup> aparece la actuación específica de la necesidad del aula de acogida: “concebidas para atender al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo que, además de presentar desconocimiento de la lengua de acogida, posea desfases curriculares o carencias significativas de conocimientos instrumentales”. En definitiva como advierte la autora M<sup>a</sup> del Mar Bernabé (2013, p.74) la terminología es necesaria de resignificar para que exista “una mejor concreción de las actuaciones educativas”.

En México tenemos el ejemplo de Tabasco y otros estados donde queda la interculturalidad y bilingüismo alejada de la realidad educativa, salvo en algunas iniciativas como la Universidad Intercultural (en este caso con apoyo gubernamental) y algún centro tecnológico bilingüe, como es el caso del Centro Tecnológico de Buena Vista I, de Tamulté de la Sabana, donde por iniciativa del equipo directivo y a veces solo el profesorado, vinculan el centro a un compromiso desde militancias comunitarias, en la recuperación de la integridad en el medio natural, la demanda de derechos humanos, el deseo de gestionar sus recursos naturales y empoderar a la población indígena (Muñoz, 2016).

### **3. Metodología para entender la competencia cultural a partir de encuentros etnográficos**

Desde el reconocimiento del otro y un encuentro de relaciones, apostamos por la etnografía como metodología e incluso estilo de investigación y modo de vida, que facilita un análisis sociocrítico desde un mejor conocimiento de la competencia cultural tanto en el alumnado, docentes, futuros docentes como a la comunidad socioeducativa.

Para ello no puede dejarse de lado una apuesta por la vida desde un aprendizaje experiencial basado en la complicidad de estas relaciones. Pero aún no tenemos resueltos interrogantes sobre procesos que se alejan de la interculturalidad, como: ¿Qué podemos hacer cuando el alumnado de origen magrebí en España, concretamente en Murcia, no mantiene relaciones fuera de las aulas con niños españoles?, ¿y cuando madres, padres o tutores no conviven en las reuniones, en los parques o en los cumpleaños?, o ¿cuándo se vincula lo indígena con protestas sociales y no con la realidad y menos desde la solidaridad?, pero también preocupante cuando los hijos de población ecuatoriana en Murcia, no conocen y muchos no quieren conocer de su cultura, de su país, posiblemente para evitar ser excluidos, ¿tenemos responsabilidad la sociedad, la escuela y la universidad de ello?. Esta normalización es preocupante para la convivencia y el sentimiento de ciudadanía y no se puede resolver solo con un trabajo en las aulas.

Una de las formas que nos hace comprender los múltiples escenarios es el proceso de una etnografía reflexiva, porque nos hace a docentes e investigadores analizar nuestro propio compromiso, real, leal e incluso moral de las obligaciones educativas. Necesitamos comprender cada abismo y cada esperanza en entender y saber mostrar aspectos, causas u orígenes y consecuencias de estas relaciones, así como los abismos, las dificultades y los

---

<sup>2</sup> Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre de la Región de Murcia.

<sup>3</sup> 10896 Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.

retos que amplían la comprensión de cada escenario, incluso de un alumnado que necesita despertar la inquietud por conocer al otro en su propia cotidianidad, haciendo partícipe a cada quien en la construcción del conocimiento.

Por ello la etnografía reflexiva protagoniza cambios entre investigadores y participantes de la investigación en el proceso de conocer al otro. Es reflexivo continuamente, porque el propio investigador cambia en sus creencias, así como quienes estamos en relación.

Un detalle de atención brinda expectativas desde esta compleja situación relacional, que no deja de ser autoría en las intenciones de reconocimientos y visibilidades. Así, las entrevistas se convierten en parte del paisaje, de la cotidianidad, espacios de escucha intergeneracional, donde la creatividad enfocada en los y las participantes, muestran realmente realidades, muchas totalmente invisibilizadas y otras en proceso de visibilizar lo que el poder ha podido crear, por ser quienes a veces están sujetas a la espera de la asimilación del otro, pero van surgiendo nuevas autorías creativas de las relaciones en el propio proceso etnográfico.

Para ordenar un encuentro de relaciones desde la etnografía reflexiva presentamos fases de un diálogo de saberes (Dietz, 2003) que provoque cambios hacia replanteamiento de lo que es incluso el término de cultura.

#### **4. La colaboración reconstruye las relaciones en la Descolonialidad de la interculturalidad.**

Para un proceso de etnografía reflexiva le añadimos el concepto de (des)colonialidad, con el propósito de presentar estos saberes desde cada individuo.

En este caso, las propias investigadoras requerimos, a partir de ciencias como la antropología y la pedagogía social, una necesidad imperiosa de construir esta reflexividad desde lo teórico y práctico, sin concebir lo teórico sin lo empírico y sin un trabajo cada vez más colaborativo con los y las protagonistas del espacio de encuentro o investigativo. Y realizar un contrato simbólico desde cada sector implicado, investigadores, educadores y educandos, con el propósito de investigar, crear acción y devolución, como delimita Hernández (2007, p.318), porque: “adoptar una definición semejante de una práctica colaborativa en la investigación es una práctica intercultural”.

Se requiere pasar por procesos de identidad y contra identidad, de los grupos de pertenencia y de aquellos a los que se puede aspirar, o desear para entender la necesidad de descolonizar. En este aspecto es necesario que todos los participantes incluyamos la posible colonialidad y postcolonialidad que perdura en el ámbito académico y social, donde desde conocimientos aprendidos, volvemos a caer en errores epistemológicos que pueden señalar y excluir a personas, en este caso población migrante e indígena, en profundas subalternidades.

Cada realidad de individuos y colectivos nos llevaría a realizar necesidades y fases para cada una, así como en cada localismo, con cada proceso historicista, pero también en reubicaciones culturales y políticas según el momento, como está ocurriendo con la población desplazada de Siria y muchos otros países, pero también diferente en cada localidad, por ejemplo, en Murcia encontramos colegios únicamente con población de origen inmigrante frente a otros con ningún extranjero.

Vivir esto desde un proceso de cambio, de asimilación o respeto y riqueza con y desde el otro, ayuda a los resignificados cronológicos y culturales, pero no libres de necesidades identitarias que como Scott (2003) afirma, todas las formas de resistencia, cotidianas e individuales, contienen los efectos de cómo están estructurados los sistemas de

dominación. Pero al mismo tiempo, la solidaridad existe como apoyo social: “Ninguna de las prácticas ni de los discursos de la resistencia pueden existir sin una coordinación y comunicación tácita o explícita dentro del grupo subordinado” (Scott, 2003, p.174). O como nos relata Ángeles Ramírez (2008, pp.24-25): “En España, mujeres procedentes de la inmigración del oriente musulmán, tanto a las primo-migrantes como sus hijas, elaboran, desde pertenencia a las clases medias educadas, un discurso relacionado con el reconocimiento identitario en el país del que se sienten parte”.

Las múltiples identidades necesitan recomponer algo que tienen en construcción. Desde diversos ámbitos sociales y su propio espacio intercultural se van creando necesidades y soluciones que responden a un espacio de diálogo intercultural, muchas veces a partir de proyectos de resistencia, de respuestas a prohibiciones como el no poder votar en elecciones municipales, el ser criticado por relacionar con becas robadas a españoles o ser causantes de ser nombrados como centros educativos en barrios de acción preferente<sup>4</sup> y ya no interculturales. Un ejemplo claro se observa en centros educativos cuyo alumnado requiere de necesidades educativas específicas, con gran número o exclusivo de población de origen multicultural.

Poco a poco llegan momentos en los procesos de resistencia comunitaria donde requieren sus propios cambios o rumbos que les llevará a su identidad en acción, y como dice el mismo Gledhill (2000, p.144): “los cambios se dan en la visión del mundo y en la conciencia de quienes llevan a cabo la resistencia como medio de lucha”.

A continuación se presentan diferentes escenarios socioeducativos en nuestra realidad cotidiana:

Tabla 1. Ámbitos educativos con necesidad de competencia cultural.

Escenarios socioeducativos	Propuestas de acción	Dificultades	Potencialidades
<b>Educación</b>	Espacio intercultural en espacios públicos del municipio y en centros educativos (infantil, primaria y secundaria)	-Estigmatización de las culturas= desconocimiento. -¿Legislación educativa segregadora? -Barómetros para la elección de centros educativos. -¿Compensación educativa= Interculturalidad?	-Toma de conciencia de la alteridad desde la solidaridad y la responsabilidad social. -Reflexión de dificultades, potencialidades y retos. -Innovación participación ciudadanía=educación Inclusiva.
<b>Salud</b>	Espacio intercultural en espacios públicos del municipio y los centros médicos públicos.	-Estigmatización de las culturas= desconocimiento. -Abrir este espacio a todo el público, nativos e inmigrantes. -Prejuicios-rechazos de lo “diferente”.	-Conocer diversidad cultural en el cuidado y la salud. -Conciencia sobre interés del cuidado común. -Diálogo comunitario de la salud colectiva
<b>Ocio</b>	Centros cívicos abiertos y activos.	-¿Espacios cerrados? -Amenazas asimilación de culturas dominantes. -convivencias distorsionadas por medios de comunicación	-Expresiones de las relaciones. -Interculturalidad. -Autorías-visibilidad intereses.
<b>Religión</b>	-Centros religiosos -Espacios educativos ¿Curriculum interreligioso?	-Qué es importante para los ciudadanos actuales. -Reconocer nuevas ciudadanía identitarias.	-Conservar identidades e intereses a futuro. -Abrir espacios propios y nuevos.

<sup>4</sup> Los centros de escolarización de preferencia se denominan en Murcia a aquellos que tienen riesgo de exclusión social. También denominados Centros de Acción Comunitaria (CAC), que por sus características sociales son considerados de atención preferente.

Este repaso por la realidad múltiple y diversa comprobamos como la interculturalidad está sometido a un patriarcado heredado por un posible país receptor que legitima lo óptimo y lo problemático. En este caso nos ayudaría una sistematización de con qué colonialismo contamos y dónde debemos enfocar una descolonización colaboracionista, en lo posible. Esto nos facilita la vista a prácticas que deben considerarse para crear procesos de descolonización, sin obviar la dimensión trasnacional como enfoque de la reflexión sobre identidades así como la labor socioeducativa:

Tabla 2. Objetivos a trabajar para el desarrollo de la competencia cultural.

Competencia cultural	Identidad percibida	¿Qué es colonial y postcolonial <sup>5</sup> ?	¿Qué puede descolonizarse?
En lo político:	Ciudadanía y Participación	Protección de leyes y la dirección estatal El Cuidado de lo nacional. La segregación	¿El empoderamiento? Lo apropiado y la violencia (Santos De Sousa, 2014)
En lo religioso:	País de acogida frente al propio.	La dominación protegida y sin análisis. La caracterización desde prejuicios.	Crítica y reflexión colaborativa. Sentido común desde el cuidado y el amor.
En la convivencia social:	Propuesta de relaciones transfronterizas.	Lo simbólico de la diferencia y de la tradición histórica de culturas dominantes y dominadas.	Culturas en pro de relacionarse (conocer y compartir desde la colaboración) Intervención colaborativa y no desde un desarrollo dirigido.
En lo público:	Identidad procolectiva. Cuidado colectivo. Aprender desde la escucha activa, denuncia y crítica.	El silencio sometido por la invisibilidad. Dependencia a la explotación del sistema capitalista como única opción de integración.	Escucha activa y cuidado relacional. Reconocimiento de otros sistemas de autonomía y emancipación. Autoría desde el colectivo en el desarrollo comunitario.
En lo privado:	Identidad colectiva que revierte en las familias y en lo personal. Progresista, multicultural a intercultural desde el Yo y la otredad.	¿Espacios de dominación? Tradiciones coloniales frente a postcoloniales/neocoloniales: costumbres del país receptor en horarios, trabajos, etc.	Relación y reflexión para identificar lo colonial y lo que es interesante descolonizar.

## 5. Someter la colaboración en un discurso empírico de la interculturalidad.

Tras realizar un repaso a las necesidades y prioridades de posibles espacios interculturales o en su construcción, se requiere de identificar, enfrentar y/o reconstruir múltiples simbiologías ya que el conocimiento en el sistema occidental moderno puede evitar estas identificación, a partir de cómo califica Boaventura de Sousa (2014, p.21) en: “un sistema de distinciones visibles e invisibles, constituyendo las segundas el fundamento

<sup>5</sup> Colonial hace referencia a una relación de poder de tipo territorial y de otra índole más sociocultural, incluyendo lo religioso. Puede ser por un ámbito que se remonta a periodos coloniales, en este caso europeos en África, pero también en aspectos academicistas o estructurales, como sistemas económicos. Lo postcolonial se remonta a un colonialismo moderno que analiza el poder colonial en los pueblos que han participado en las colonizaciones y cómo evolucionan dichas representaciones simbólicas y otras más presentes en la estructuras. mediante una relación de “mal uso o rapiña” en el sentido de formas de dependencia del sistema capitalista.

de las primeras”. Además de tener en cuenta que estas simbiologías son necesarias de entender colaborativamente por las dificultades de todos los códigos encontrados, incluso con el entendimiento de niños y niñas en las diferentes edades, como puede ser para identificar significados sobre qué es violencia (Muñoz y Álvarez, 2015).

Para esto nos deleitamos con múltiples posibilidades, pero la primera es recurrir a estos escenarios nombrados y entender cada una de sus dificultades y posibilidades, desde la infancia a las personas mayores y de diferentes ámbitos sociales y profesionales, que darán pistas a los procesos históricos.

Distinguiremos cuatro fases que pueden ser realizados de forma transversal en las tablas 1 y 2 y/o desde cada ámbito y protagonistas y en un proceso de investigación acción participante, donde impera el conocimiento del otro:

Tabla 3. Fases de la etnografía e investigación acción para adquirir competencias culturales.

<b>I FASE</b>	<b>Etnografía del escenario</b>	Conocimiento del contexto historicista de los participantes. Entrevistas en profundidad, Grupos de discusión, Documentos visuales y de archivo
<b>II FASE</b>	<b>Diseño de actividades en relación y colaborativamente</b>	Creación-reflexión-recreación de dinámicas según objetivos (cohesión de grupo, conocimiento del otro, plan de convivencia, interrelación de saberes, visibilizar identidades, reconstrucción histórica, etc. <sup>6</sup> )
<b>III FASE</b>	<b>Devolución (propuesta colaborativa)</b>	Muestra de las creaciones colaborativas y la conclusiones de saberes y, Apostar por crear cambios en legislaciones y burocracias.
<b>IV FASE</b>	<b>Etnografía reflexiva</b>	Reflexionar el proceso como proceso de cambio.

## 6. Repensar los procesos formativos desde el potencial pedagógico transformador y emancipatorio

En este marco metodológico, que tiene a la investigación como mediación clave para articular el desarrollo formativo crítico-reflexivo y la práctica teórica-propositiva, a fin de concretar procesos orientados a superar la inequidad genérica, étnica y social, y comprometernos en contextos situados a vivirlos como sujetos en transformación, nos permite profundizar en el potencial pedagógico de esta interrelación de saberes y llenar de sentido el esfuerzo de una acción educativa recreadora del desarrollo emancipatorio personal y colectivo.

Entendiendo que la interrelación de estos saberes está permitiendo avanzar en una práctica formativa que al mismo tiempo que propicia la recreación de la organización curricular, con una estrategia metodológica congruente con la acción formativa y la investigación transformadora, es fortalecedora de la coherencia entre los principios y fines que enmarca una política educativa democratizadora al desarrollar la competencia

<sup>6</sup> Espacio clave que estará delimitado por la historia del lugar, por ejemplo en la necesidad de involucrar historias reales con las de los antepasados, como ha sido la necesidad de emigrar, o dificultades por cuestiones ambientales (terremotos, riadas, etc.)

intercultural como competencia dialógica que construye comunidad crítica con las asimetrías e inequidades, y genera realizaciones proyectadas en la comunidad local, desde dónde nutrir el fluido sinérgico de saberes, de los procesos transformadores que operen comunidad educativa, procesos democratizadores en una dinámica reflexiva intercultural.

## **7. La acción educativa recreada por una pedagogía transformadora**

La acción educativa, situada en estos procesos de intervención dialógicos, trata de integrar una dinámica dialéctica en donde pensar y pensarnos como sujetos creativos (Touraine 2005, p.119). Esto supone para nosotras interaccionar con los grupos y las dinámicas formativas, situándonos en los entornos de vida en los que participamos para replantearnos cómo lo hacemos de acuerdo a desarrollar, en un marco de competencias, el quehacer educativo como tarea de democratizar saberes, prácticas y la construcción de conocimientos.

Este compromiso conlleva actuar y pensar deconstruyendo y reconstruyendo discursos conformados para revitalizar un pensamiento propio, desde auténticos actos de aprendizaje, que desencadenen este proceso al movilizar análisis de las praxis con las que vinculamos el ejercicio intercultural con el desarrollo de una comprensión profunda activa, que vincula las formas de vernos como “otros” con la manera de ampliar alteridades a fin de poder hacer, con el desarrollo democratizador en la práctica intercultural, un proceso educativo transformador.

Se trata de un proceso transformativo-formativo en relación a las acciones reflexionadas, discutidas y renegociadas con otras y otros y que, apoyadas en los tratamientos de la investigación participativa, nos permite configurar y reconfigurar nuestras experiencias, integrando los análisis de diferentes ámbitos y las percepciones de distintos actores, y tomando mayor conciencia crítica del carácter de las intervenciones que permiten transformar los escenarios socioeducativos en territorios culturales enriquecidos por un diálogo de las diferencias en marcos de igualdad.

En relación a estos análisis críticos, y las proyecciones pedagógicas que permiten generar, podemos considerar, desde los ejercicios coevaluativos que se están desarrollando al interior de los grupos y entre colectivos proyectados en un mismo espacio socioeducativo, que se logra reinterpretar la participación democrática como una participación en la cotidianidad de las interrelaciones donde tenemos la oportunidad de recrear, y recrearnos, como sujetos dialógicos en igualdad, revalorizando las diferencias para comprender el ejercicio educativo y el potencial pedagógico como el potencial que posibilita mediarlo, haciendo posible la interacción con las otras visiones, experiencias, problemáticas y problematizaciones, el mejor vínculo para construirnos en comunidad de saberes, en donde aprender es vivir, y vivir es convivir, y convivir democráticamente es reinterpretarnos en un diálogo intercultural que fortalece nuestras capacidades crítico-reflexivas y potencia una creatividad de colectividad de quienes se viven como agentes comprometidos con el cuidado de su:

1. Capacidad de análisis crítico situacional de realidades y hechos para clarificar intervenciones transformadoras en los contextos donde se interviene, asumiendo el compromiso autocrítico en la línea que nos propone Carr y Kemmis (1988, p.174)
2. Comprensividad compleja para concretar la escucha activa al otro y la otra y avanzar juntos en respuestas dialogando los planos intelectuales e intersubjetivos.



3. Adquisición de habilidades para la vida, favoreciendo el fortalecimiento del nexo teoría y práctica, y en ella la conexión emoción y razón, que liga la interacción educativa y desde donde creemos importante pensar la relación pedagógica a fin de lograr el desarrollo comunitario como desarrollo de sujetos dialógicos (Vitón, 2015)
4. Pensamiento fluido para tomar decisiones con las que posibilitar avanzar en consensos que permitan asumir acuerdos y hacer con las decisiones una auténtica construcción de lo común desde la deliberación y el disenso, y en cuyo complejo proceso se da valor y sentido al acompañamiento pedagógico (Vitón, 2013) como línea de acción para afrontar los desafíos de las articulaciones entre lo local y lo global, y los trabajos de diferentes actores y ámbitos educativos en una misma dirección.

En este marco las intencionalidades formativas, ligados a esta metodología transformadora, sujeta a la indagación dialógica, permite fortalecer los criterios pedagógicos con los que orientar a los estudiantes y grupos a repensar su proyección como agentes de desarrollo de la comunidad que, en sus proceso de transformación, ha de renegociar los significados de la diversidad cultural para que las diferencias percibidas y atribuidas puedan releerse bajo el valor de la igualdad, a fin de no reproducirlas prácticas sistemáticas de inequidades (desde el punto de vista sociocultural, socioeconómico y sociopolítico), que agigantan la brecha de las desigualdades y con ella la expresión de las múltiples violencias,

De esta manera, y en relación a dichas violencias, se trata de reposicionarnos como facilitadores y acompañantes del proceso de investigación, a fin de alterar las sistemáticas relaciones de inequidad que profundizan el tratamiento de desigualdad y discriminación cultural haciendo posible la experiencia profundamente educativa de un aprendizaje en la diversidad, superando los asimilados binomios de exclusión-inclusión, educación-desarrollo, micro-macro, y hacer del potencial del ejercicio pedagógico una recreación constante de resituar el quehacer educativo como quehacer para profundizar en el pluralismo cultural y transformarnos en colectividades de identidad democratizadora.

Es por tanto clave, en esta la tarea educativa sujeta a una reflexibilidad crítica, poder hacer del proceso de aprendizaje compartido como colectividad, un proceso de empoderamiento en el que queden potenciados como criterios pedagógicos los tratamientos de comprensividad de la complejidad de una realidad, en la que los esfuerzos transformadores emancipatorios exigen vertebrar una praxis para hacer, como nos plantea Lessard-Hébert (1989), la posibilidad de su explicación por los propios grupos.

Desde ahí nosotras creemos que es la mejor opción para reorientar la educación intercultural como práctica de un verdadero proceso transformador frente al conjunto de violencias estructurales<sup>7</sup>, desde dentro y con la gente que integra las relaciones del tejido comunitario.

---

<sup>7</sup> Tres son las terminologías que se han venido usando para referirse a los Estudios de los conflictos: Resolución de conflictos, desde la década de 1950 a la de 1960; Gestión de conflictos, desde la década de 1970 a la de 1980, y desde 1990 el enfoque de la transformación.

## **8. Pensar el aprendizaje colectivo como generador de comunidad comprometida con la democratización intercultural**

La orientación endógena, crítica y reflexiva, desde donde apostamos por la recreación de las condiciones de aprendizaje para llevar a cabo la reconstrucción de los procesos formativos de acuerdo a un fortalecimiento político transformador, implica no sólo un compromiso con la pertinencia y la equidad educativa, sujeta a las políticas con identidad, sino que supone hacer del ejercicio intercultural, como motor de aprendizaje, motor de un proceso de democratizar la democracia de acuerdo con las seis condiciones de Apple y Beane (1999). Para de acuerdo a esta recreación sostenida de condiciones hacer de este planteamiento en reconstrucción permanente un espacio para la mejora de vida de todas las personas y por tanto la mejora de la calidad educativa con todas las personas. Esta forma de hacernos demócratas significa hacernos en la acción donde en función de nuestra alteridad creando relaciones de igual respetando las diferencias, al reconocer a las otras culturas (Macedo, 1994, p.164) y podernos reconocer construyendo un nosotros ampliado.

Es por tanto fundamental situar, en la finalidad de este esfuerzo de aprendizaje entre la innovación crítica e investigación reflexiva, el cuidado de generar una participación que favorezca:

1. Una construcción colectiva que, con un carácter colaborativo, permita situar las preguntas, inquietudes, conjeturas sentidas y vividas alrededor de la experiencia de una práctica organizativa comunitaria para dar respuesta a las necesidades educativas como ciudadanía con derechos y para el ejercicio de sus derechos, como sujetos activos en un proceso de democratización.
2. Un desarrollo colaborativo entre los diferentes agentes de la comunidad y los investigadores externos a ella que, lejos de un modelo experticia (Casal y Ayast, 2008), concretan en un modelo dialógico un aprendizaje compartido, en la línea que plantea Zeichner, (1995).
3. Un avance reflexivo crítico, con el que, de manera conjunta y de parte de cada colectivo, profundizar en ajustes y mejoras pertinentes, lo que requiere el avance de la sostenibilidad del cambio en la línea de acción educativa que como síntesis entre el constructivismo social y las teorías críticas (Gergen, 2003), contribuyan a la transformación de las condiciones y relaciones de aprendizaje, incidiendo en la alteración de prácticas reproductivas con las que se profundizan las brechas entre el conocimiento burocrático y el conocimiento liberador en la línea freiriana.

Se trata de afrontar no sólo las tensiones que aparecen en este tipo de perspectiva, como recoge Balcazar (2003), sino hacerlo favoreciendo un diálogo intercultural que posibilite afrontar los desafíos propios de una acción crítica para con los procesos de descolonización del pensamiento, y donde el ejercicio investigador participativo ha de jugar un papel facilitador para avanzar en la democratización del conocimiento en un auténtico diálogo de saberes (Vitón, 2013).

Sin duda, esta apuesta supone un verdadero compromiso de concretar el ejercicio de emergencias para lograr comprender, consensar y fortalecer líneas de acción educativas democratizadoras con un carácter emancipatorio con el que ampliar, desde el ejercicio intercultural (Vitón, 2009), la pluralidad de miradas que permita profundizar en la diversidad y enriquecer el debate y articulación de su ejercicio en el marco de las políticas

públicas. Pues con ellas tratamos así de contribuir al fortalecimiento de desarrollos curriculares, organizativos y políticos educativos de largo plazo.

Por otro lado, y tomando en cuenta la apropiación de los marcos programáticos institucionalizados, este ejercicio que venimos planteando supone, en la perspectiva interactiva de saberes y competencias (Perrenoud, 2012), enfocar el aprendizaje como el acto de interactividad en grupo, que posibilita concretar en la diversidad que lo constituye, una práctica comunicativa democratizadora, en la que desarrollar habilidades comprensivas y fortalecer capacidades críticas, tomando conciencia de la riqueza de las diferentes experiencias situadas en los contextos vividos para, en una lógica de auténtica participación en igualdad, experimentar el valor del reconocimiento (Bilbeny, 1999), que facilite construir la pluralidad que da sentido a una comunidad democrática, a través de una política de la diferencia.

Esta propuesta, consideramos, encierra un potencial desencadenante, donde toma forma, desde el paradigma de la vida, un cambio paradigmático, en la línea que reflexiona Villasante (1997), pues facilita el tránsito de considerarnos ser actores de espacio de objetivación, simplificación, a ser sujetos de conocimiento. Que se piensan como agentes de transformación y asuman su complejidad interaccionando conscientemente el potencial de la reflexión y la acción en un análisis intersubjetivo que atiende las relaciones abiertas, cambiantes, a fin de interrelacionar iniciativas que, sujetas a la indagación y la experiencia dialógica, permiten reconstruir espacios donde desarrollar con lenguajes múltiples, el cultivo de un trabajo educativo cultural (Giroux, 1990) en el que experimentar el fortalecimiento de la conciencia crítica y la emergencia de potenciales proactivos en una línea *enativa* (Varela 2006), para enriquecer una praxis social y cívica vivida en interacción con un pensamiento fluido (O'Brien, 2003) que nos permite desarrollarnos repensando al otro y transformando juntos relaciones corresponsables con la vida compartida en la línea que propone Maturana (1994).

De esta manera la democratización de los espacios de convivencia cotidiana se conciben como tiempos privilegiados para profundizar una formación en la interactividad auténtica que estimule el construirnos como sujetos conscientes de seres en devenir.

En esta línea se trata de llenar de sentido los ciclos formativos como ciclos abiertos a la vida para, desde ella, pensarnos aprendices de un ejercicio colectivo que en la medida que sea más intercultural, más potente, puede desarrollar su transformación en el horizonte de pluralismo en construcción.

En este sentido creemos que esta propuesta formativa, en la línea de Santos (2010), permite la descolonización de los esquemas imperantes, concrete una praxis en la que atender un diálogo integral en relación a las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, haciendo posible interconectar el desarrollo de cambios y la resolución de los conflictos a la deconstrucción y reconstrucción de relaciones, significaciones y atribuciones con las que avanzar en una construcción compartida, e impulsora de procesos emancipatorios de apropiación intercultural haciendo real hacer del conflicto un lugar habitado de reflexión y para el desarrollo de un ejercicio significativo de la negociación, el consenso y los acuerdos.

En esta dirección, y como mejor recurso para fortalecer el aprendizaje de quien, como sujeto, desarrolla su pensamiento propio, se da la apropiación de manera crítica de los marcos programáticos institucionalizados, logrando renegociar actuaciones transformativas con las que se transforma en garante constructor de un trabajo en corresponsabilidad desde diferentes ángulos de incidencia.

Tomando en cuenta el enfoque de Max Neff (1993), se apunta hacia una calidad de vida para todos, visualizando que cada uno pueda sentirse motor de dicho desarrollo participante<sup>8</sup> al mediarse dicha tarea con el potencial pedagógico que anima, organiza y potencia que cada sujeto y el conjunto proyecte su sentido vital en un proceso de co-creación.

Y es en este contexto donde adquiere sentido interrelacionar el diseño y las realizaciones indagativas de procesos reflexivos con los compromisos de dichos conocimientos críticos implicados en el quehacer socioprofesional (García Mena & Sánchez, 2011), vinculado a la vida de las comunidades donde se participa.

En esta lógica es donde vemos que la vida educativa en desarrollo permite concretar el aprendizaje dialógico en las intervenciones con las que, de manera sinérgica, desarrollar actividades que permitan que nos lleven a plantear, discutir y consensuar la dinamización de la comunidad en proceso de aprendizaje.

Es decir, se trata de pensar una acción que concatenando actos de aprendizaje facilite el desarrollo de habilidades de distinto nivel aplicativo, entrelazando ajustadamente la movilidad de recursos exteriores e interiores (disposición o actitud, valores morales), logrando generar un diálogo participativo con el que construir conocimientos renegociando significaciones, que nos permiten no sólo el desarrollo de capacidades críticas interculturales sino la adquisición de competencia cultural, entendida en su conjunción de habilidades de escucha empática y asertividad junto con el dominio de destrezas comunicativas y de resolución de conflictos, en la línea que propone (Ury, 2005), pudiendo avanzar con la construcción de los consensos en los procesos transformadores que nos transforman. Ello nos exige desarrollar, junto al pensamiento crítico y la competencia intercultural, la capacidad reflexiva y autocomprensiva con la que poder hacer de los cambios por donde transitamos desarrollo de saberes en diálogo intelectual e intersubjetivos donde afianzar las experiencias de construcción colectiva de conocimiento.

De acuerdo a este marco y asumiendo sus desafíos y retos, en el horizonte de los objetivos trazados para el 2030, sin perder la referencia a la carta del derecho al desarrollo de los pueblos (NNUU, 1986), nos planteamos hacer del compromiso etnocultural y ecológico un compromiso pedagógico donde sostener una cultura democrática y avanzar una equidad étnica y genérica desde una competencia intercultural.

Esta se desarrolla y mantiene en la medida que se mantiene y desarrolla un ejercicio de aprendizaje que fortalezca la interpretación y reinterpretación de las percepciones, atribuciones de significado y patrones de acción con las comunidades. Pudiendo con ellas profundizar en la comprensión crítica de las interacciones complejas que acontecen entre sus prácticas y saberes, para poder avanzar, desde un planteamiento intercultural democratizador, en la construcción de un conocimiento plural en la dialéctica global y local.

---

<sup>8</sup>Esto supone hacer de las iniciativas en diferentes ámbitos, adultos, sanidad, de profesores en la escuela primaria, los trabajadores de las emisoras de radio local, los concejales de educación etc., un motivo para redimensionar los alcances de las sinergias del conjunto de ellos, al interrelacionar la escala de la incidencia de cada uno y el carácter integrador compartiendo el desarrollo equitativo social y cívico.

## 9. Conclusiones: educando y educadas reflexivamente

A partir de una revisión de nuestras propias prácticas educativas o que acompañan procesos a veces activistas, otras simples observadoras participantes y otras contemplativas de las prácticas, nos atrevemos a legitimizar una metodología de la etnografía como parte de una forma de vida que nos permite conocer abiertamente desde encuentros de saberes las vertientes infinitas de fomentar la interculturalidad y crear transformaciones en espacios privados y públicos, individuales y colectivos. Y en este capítulo mostramos de una forma resumida apuestas para consolidar la educación emancipatoria tras múltiples experiencias en América Latina, España y Portugal.

Si es transformador en las realidades también ha sido de las investigadoras y/o acompañantes de procesos, para avanzar en los saberes modestos encabezados por líderes y no líderes comunitarios, militantes, educadores de barrios, docentes en diferentes escenarios..., donde los saberes son infinitos.

De acuerdo a las sistematizaciones de los procesos en marcha en los colectivos acompañados refuerzan la importancia del esfuerzo pedagógico dialógico (Vitón, 2013b) para afrontar los desafíos de desarrollar mediaciones acordes con el avance de una competencia intercultural para, con ella, reinterpretar de manera creativa el saber retornos, hacer de la tarea transformadora educativa un reto constante para resignificar el compromiso con las inequidades.

En este eje, el quehacer pedagógico implica mediar una práctica con la que se facilita la integración de saberes (Morín, 2001) y se afronta la complejidad de una comprensividad que permite transformar el acto formativo en educativo

Por otro lado las prácticas desarrolladas y la profundización en este planteamiento formativo con una metodología reflexiva, apoyada en la investigación participativa y la etnográfica, afianza procesos transformadores al incidir en un aprendizaje dialógico. Con ellos valoramos que se fortalece la democratización de las relaciones y se profundiza en la corresponsabilidad de desarrollar una competencia intercultural, a fin de hacer real una equidad con la que avanzar en la práctica de la calidad educativa. Se trata de hacer, con el avance de una formación democratizadora, un eje central del ejercicio intercultural donde los educadores, como intelectuales prácticos (Giroux, 2002), desarrollan su aprendizaje competencial (Vitón & Gonçalves, 2014), teniendo en la investigación participativa una mediación estratégica para avanzar crítica<sup>9</sup> y propositivamente en la transformación desde dentro de los procesos en formación. Para recrear desde ellos el potencial pedagógico con el que dar sostenibilidad a los cambios (Hargreaves & Fink, 2008), incorporando innovaciones que dinamicen la trayectoria y den respuesta a los desafíos de cambio en este marco de los objetivos de sostenibilidad trazados en el horizonte de 2030. Desafíos que exigen desde la óptica crítica revisar reflexivamente las competencias y los saberes (Perrenoud, 2012) para hacer posible en los marcos formativos donde incidimos, deconstruir patrones y descolonizar pensamientos para favorecer el desarrollo emancipatorio personal y colectivo

---

<sup>9</sup> Son claves los análisis críticos del discurso, uno, para tomar conciencia de cómo se construyen, su orden y organización. Instituyendo una interpretación de acontecimientos y sociedad, y dos, generando valores y saberes y su potencial de gestión para como agentes reproducir representaciones o transformarlas.

## Bibliografía

- Bernabe, M. M. (2013). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Revista Educativa Hekademos*, 13, Año VI. 65-75.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. V.II. Madrid: Alianza Editorial.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: Una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada, CIESAS.
- Giroux, H. (2002). *Cruzando Límites*. Barcelona: Paidós.
- Gledhill, J. (2000). *El poder y sus disfraces*. Barcelona: Bellaterra.
- Hargreaves A. & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Leyva, X., Buguete, A. & Speed, Sh. (coord.) (2008). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina. Hacia la investigación de co-labor*. México: Publicaciones de la Casa Chata, Ciesas, Flacso.
- Masson, S. (2011). Sexo/género, clase, raza: feminismo descolonial frente a la globalización: Reflexiones inspiradas a partir de la lucha de las mujeres indígenas en Chiapas. *Andamios*, 8(17), 145-177.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes de la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, P. (2012). Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas, en B. Peña (eds) *Desarrollo Humano*. Madrid: Visión Libros.
- Muñoz, P. (2014a). Experiencias de construcción de resistencias e identidades de género en colectivos de mujeres en Tabasco. Dilemas de la antropología comprometida. ¿Cambios posibles?, en L. Rodríguez, S. E. Hernández y M. C. Ventura (coords.), *Democracia, cultura política y ciudadanía en el México de hoy*, (pp. 175-197), México: UNAM.
- Muñoz, P. (2014b). Investigaciones experienciales, una apuesta para descubrir la interculturalidad desde la educación política y la simbología comunitaria. En A. Mendieta y C. J. Santos (coord.): *Líneas emergentes en la investigación de vanguardia*, (pp. 449-459), Madrid: McGraw-Hill.
- Muñoz, P. & Álvarez, M. (2015). La escucha etnográfica en la violencia de género desde espacios educativos culturales. Reflexión para descolonizar el feminismo. *Feminismos* 25. (133-157)
- Muñoz, P. (2016). (De)construcción de un estado utilitarista a partir de organizaciones del pueblo indígena en Tabasco, México, yokot'an, chol y zoque: educación política. *Trama, revista electrónica de Ciencias sociales*. 5, 7 - 20.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona: Grao.
- Ramírez, Á. (2008). Libres, fuertes y mujeres: Diversidad, formación y prácticas de los feminismos islámicos. En L. Suárez, E. Martín y R. Hernández (coords.). *Feminismos en la antropología: nuevas propuestas críticas*, (pp. 21-37). ANKULEGI Antropología Elkartea.
- Santos, Bouaventura de S. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Santos, Bouaventura de S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, en Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses (eds.) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*, pp. 21-107, Madrid: Akal.
- Scott, J. C. (2003). *Los dominados y el arte de la resistencia*. País Vasco: Txalaparta. (1<sup>a</sup> ed. 1990)

- Suárez, L. (2008). Colonialismo, gobernabilidad y feminismos poscoloniales. En L. Suárez y A. Hernández: *Descolonizando el feminismo. Teoría y prácticas desde los márgenes*, (pp. 31-73). Madrid: Ediciones Cátedra,
- Talpade, Ch. (2008). “Bajo los ojos de occidente”. La solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas”, en L. Suárez y A. Hernández, *Descolonizando el feminismo. Teoría y prácticas desde los márgenes*, (pp. 435-448). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: how professional think in action*. New York: B. Book.
- Vitón, M. J. (2013a). *Diálogos con Raquel. Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Madrid: Editorial Popular.
- Vitón, M.J. (2013b) Interés Público, política educativa y sociedad democrática. *Contexto & Educação*. 28 (89),41-62.
- Vitón, M.J., y Gonçalves, D. (2014). Teaching in higher education: reflections on knowledge an transformative learning. En Santos J. (Coord.) *Special topics in higher education, Journal of alternative perspectives of social sciences*.





*Primera Parte*

**EDUCACIÓN REFLEXIVA DESDE EL  
ÁMBITO DE LA PROMOCIÓN DE LA SALUD  
GLO-LOCAL**



# La glo-localización en el área de salud en las comunidades campesinas guatemaltecas, un continuum entre la resignificación y el remplazo conceptual

José Luis Albizu

Médico y antropólogo con campesinos y promotores de salud en Guatemala, México y Nicaragua

*El conocimiento no es un espejo de las cosas... entraña una interpretación (Morin, 2001) y el paso de un dominio cultural a otro, un proceso cognoscitivo más que una traducción.*

El proceso salud/ enfermedad/ atención, proceso s/e/a, en la población guatemalteca en general y maya en particular nos muestra su pluralismo médico a través de la variedad de terapeutas/ curadores, recursos preventivos y curativos y de trayectorias de atención ante los padecimientos y/o enfermedades. En una primera instancia nos lleva a reconocer el proceso como multicultural por el pluralismo médico, e intercultural por el intercambio de terapeutas y recursos incluso para un mismo padecimiento. En una segunda instancia de interpretación podemos reconocer que también hay un intercambio de significados, en un continuum entre las resignificaciones a partir de los conocimientos previos y el reemplazo conceptual.

Aunque el pluralismo médico se revela con facilidad, el significado que se hace de los padecimientos, recursos y terapeutas de los diferentes modelos médicos se mantiene con buena dosis de invisibilidad, otorgándole generalmente interpretaciones relacionadas con su identidad político-cultural, maya o popular, o de aculturación pura y dura. La multiculturalidad sanitaria expresada a través de los modelos médicos es un recurso metodológico que ayuda a reconocer las diferencias y desigualdades, las relaciones de hegemonía/ subalternidad cuando no de dominación entre los mismos y que se corresponden a las relaciones sociales establecidas entre los terapeutas de los diferentes modelos que a su vez son de uso e identidad político cultural de los diferentes y desiguales sectores socio-culturales. En los sectores populares y mayas guatemaltecos la práctica interpretativa es más transaccional y por tanto compleja dada la porosidad y permeabilidad con la que transitan, y transitamos, en una sociedad globalmente localizada.

Los modelos médicos son permeados por los dominios culturales o de significación de las personas y grupos socio-culturales de tal modo que la biomedicina es interpretada popularmente y con frecuencia desde un modelo interpretativo “tradicional, popular, lego”, y en paralelo, los profesionales biomédicos tienden a interpretar la “medicina tradicional y popular” desde sus parámetros de principios activos, de placebos y nocebos, de creencias u otros. Unos y otros modifican los significados previos, reinterpretan, resignifican en base a sus dominios culturales y experiencias sociales pero no de manera dicotómica, tradicional vs moderno, popular vs académico, cultura vs ciencia, sino en un continuum de transacciones entre los diferentes dominios culturales, modelos médicos, personas y grupos socioculturales en relaciones de hegemonía/ subalternidad/ resistencia en términos ideológicos, políticos, socio-culturales y económicos.

Ahora el objetivo va ser aproximarse a los principales espacios sociales y condicionantes en la significación del proceso s/ e/ a entre la población campesina, maya y popular, promotores de salud y auxiliares de enfermería comunitaria de Guatemala.

### **I. Los “ruidos” iniciales en la experiencia médica con población campesina guatemalteca**

Para un médico recién salido de la escuela de medicina generaba bastante “ruido” cuando al indicar en Guatemala un tratamiento con antibiótico para una neumonía daba lugar a la pregunta: “doctor ¿puedo comer chile, cuál es la dieta, puedo salir al sol?” o la escucha atenta de los pasajeros al vendedor callejero de medicamentos con explicaciones ilustrativas del cruzamiento de saberes. Los “ruidos” tras un inicial *diálogo de sordos* que entre colegas era interpretado como *ignorancia de los otros*, me llevaron a reconocer la necesidad de comprender el cómo las personas con las que trabajaba en el área rural, interpretaban y articulaban saberes de diferentes procedencias.

Ante los diferentes recursos curativos y terapéuticos, juntos y separados, indígenas y mestizos, campesinos y promotores de todos los lugares del país parecían haberse puesto de acuerdo en dar como única respuesta: “Todo sirve” (Albizu, 2005, p.14). Un todo sirve que incluía del medicamento de farmacia a la herbolaria, “el medicamento químico y el natural”, la ceremonia maya y la oración, la acupuntura, el temascal, el consejo de los ancianos, la visita de las “hermanas y hermanos de la iglesia” con sus oraciones, cantos y alimentos, y un largo etcétera de recursos que integraban lo biológico, lo psicológico y lo social con lo espiritual.

En la consulta médica el tiempo disponible era escaso y tenía mayor disponibilidad en los cursos con los promotores de salud reconociendo además en ellos y ellas el ser mediadores entre los saberes de los pacientes que eran también suyos y al que agregaban los recibidos en las capacitaciones donde la hegemonía del saber estaba en la biomedicina. Hacia ellos dirigí mis primeras preguntas al cómo articulaban saberes diferentes que en el modelo biomédico son excluyentes o en el mejor de los casos complementarios, tolerados, pero siempre secundarios.

Intentando comprender como articulaban ese “todo sirve” preguntaba también a los facilitadores de los cursos, enfermeros, auxiliares o promotores destacados, casi todos ellos de origen campesino e indígenas, y sus respuestas eran: “Agregamos más conocimientos a los que ya tienen. Tienen el metate abierto, echan de todo y cuando necesitan sacan lo más accesible”, “aceptan la idea nueva, pero no dejan la de los abuelos” o “si resulta lo aceptan, se está viendo sobre todo el resultado”. Respuestas que parecían

traslucir un puro pragmatismo, pero insistía en buscar la articulación, si los saberes de los diferentes modelos se mantenían como saberes separados o si unos permeaban a otros.

Ese “todo sirve” de unos y que los saberes populares estaban saturados de aprendizajes significativos, anclados en experiencias vitales desbordando la unidimensional biologicista, se convirtieron en “un ruido” permanente para aproximarme a sus modos de articular.

El primer problema que se me presentó fue dar con las preguntas adecuadas:

- Entrevistador: “¿Son parecidos los conocimientos de salud que aprendió en su familia con el de los cursos?”
- Promotor de salud: “No, son diferentes”.
- Entrevistador: “¿Cómo integras, cómo relacionas esos conocimientos diferentes?”
- Promotor: “¿Cómo es eso?”

Y esto se repetía constantemente por lo que me quedó claro la necesidad de cambiar el abordaje.

Los objetivos de mis preguntas chocaban con las respuestas y me resultó ilustrativa la cita de Auge (1996, p.222):

[...] el pensamiento del informante no se concibe en los mismos términos que las preguntas del investigador. Las preguntas en la medida en que intentan convertir en algo evidente una totalidad sistémica, elaboran un enunciado que no encuentra un equivalente exacto en los interlocutores. Ningún informante ha pronunciado jamás el conjunto de discursos que el etnólogo llama ‘sistema de pensamiento’. Esta totalidad sistémica agrupa casi siempre las respuestas parciales de los informadores y las interpretaciones del etnólogo, sensible a las regularidades, que responde a las convergencias y a las significaciones implícitas, a la lógica virtual que subyace a la diversidad de los hechos observados y a las respuestas obtenidas.

En un sentido similar escribe Cabarrús (1998): “Si uno pregunta un poco más, no saben –quizás no sabemos- explicar” y esa fue mi conclusión, no se pueden preguntar por modelos teóricos sino por padecimientos concretos y sus trayectorias de atención y será de ellas que el investigador como autor, “construirá el sistema cultural”, el marco teórico desde el que interpretar el tipo de articulación. Las trayectorias de atención no van a darnos el significado pero la conjunción del dominio cultural de la autoatención familiar, de los condicionantes sociales y espacios socio-culturales en los que se da el encuentro clínico dan proyecciones, aproximaciones, a los significados con las particularidades propias de la población, de las y los promotores y auxiliares.

## **2. Planteamiento del problema, lo cultural**

Las sociedades se han supuesto culturalmente homogéneas o multiculturales, reconociéndose poco en su interculturalidad o en todo caso a tiempo parcial a través de los viajes, migraciones, etc. Ha sido con la última globalización que nos vamos reconociendo como interculturales a tiempo completo y en las diferencias internas dentro del mismo grupo cultural.

Las comunidades campesinas e indígenas guatemaltecas que tantas veces se han pensado aisladas y homogéneas culturalmente, tampoco han vivido al margen de lo nacional y del mundo. Ahí están las cambiantes dominaciones española, alemana y norteamericana, el cristianismo en su diversidad, la marimba asumida como de procedencia africana, la perspectiva del caliente-frío en discusión de autóctona o europea,

la producción de cochinilla, añil, café, verduras y flores para el mercado exterior, la presencia de medicamentos de farmacia en todas las viviendas, la música ranchera, la radio y a veces la televisión, y la actual y constante presencia del Norte. Y esta experiencia histórica no ha sido un escenario sino un contexto-constituyente en el que los actores han interpretado “los cambios externos e internos, de acuerdo a sus formas de dar significado e intervendrán [e intervenido] en ellos para darles una dirección determinada y diferente a la que podrían haber tomado otros pueblos” (Carrithers, 1995, p.25).

El proceso *s/e/a* “abarca hechos vitales para las personas y las sociedades, y por tanto cargado de significados culturales, políticos, económicos, ideológicos que expresan no sólo diferencias sino también las desigualdades entre los grupos sociales”, y “las interpretaciones locales no están al margen de lo nacional y de la globalización y siendo un campo de reproducción social, cultural y biológica, hay que reconocerlo como un proceso estructural” (Menéndez, 1994, pp.72-73), (Menéndez, 1997, p.12), (Menéndez, 2000, pp. 314-315). No es posible pensar la cultura médica, los saberes y experiencias del proceso como un todo autónomo, y sí en cambio a pensar las comunidades campesinas guatemaltecas, indígenas o no, como “sujetos interculturales”, que en su historia pasada y reciente, han ido afrontando nuevas enfermedades y articulando conocimientos provenientes tanto del hogar y de la comunidad, como del amplio abanico de terapeutas mayas y populares, de monjas católicas a pastores evangélicos, de vendedores de farmacia y otros actores, así como de los servicios públicos de salud y clínicas privadas.

En estas relaciones han ido significando los nuevos conocimientos a partir de los previos desde los que abren sus poros, filtran y metabolizan resignificando lo nuevo, es decir significando “en diálogo o choque” con los previos, y de manera diferenciada a como lo hacen los expertos y profesionales de cada uno los modelos médicos.

El significado “es una idea transmitida a la mente que requiere o permite interpretación y la interpretación es formarse una idea de algo a la luz de creencias, juicios o circunstancias individuales y sociales. Para comprender el significado de cualquier cosa necesitamos relacionarla con otras de su entorno, de su pasado o de su futuro, pues nada tiene sentido por sí solo” (Capra, 2002, p.119). Resignificación es entonces el proceso cultural por el que las personas significan lo nuevo llevándolo al campo de su dominio cultural significativo y por el que una marca global es transformada en un concepto local, lo global es llevado a un entendimiento glolocal, y lo aprendido comunitariamente entra en un proceso de reinterpretación al relacionarse con lo global.

En palabras de García Canclini (2004, pp.34-35), “estamos pasando de identidades culturales más o menos autocontenidas a procesos de interacción, confrontación y negociación entre sistemas socioculturales diversos”, resaltando como el signo de los nuevos tiempos “lo cultural, el choque de significados en las fronteras, dimensión que refiere a las diferencias, contrastes y comparaciones”. Si entendemos cultura como el “conjunto de **procesos sociales de significación**, es decir, el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social... se comprenderá mejor como un mismo objeto puede transformarse al pasar de un sistema cultural a otro e insertarse en nuevas relaciones sociales y simbólicas” (García Canclini, 2004, pp. 39-40). Y esto vale tanto para los dioses mayas resignificados en santos católicos, como para las bronquitis y los medicamentos de patente permeados por las categorías de frío-caliente y transformando el significado otorgado por los biomédicos ¿Se perdió el significado del objeto o se transformó? ¿Hubo aculturación o reproducción cultural a través de la resignificación?

Para Bourdieu (1980, p.80) la significación se produce a través del hábitus, esas “estructuras predispuestas a funcionar como estructurantes, que sistematizan el conjunto de las prácticas de cada persona y grupo garantizando su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento explícito”. El hábitus se construye en la socialización, en la interacción entre lo individual y lo colectivo, entre la agencia individual y el conocimiento social, y es parte del sistema cultural del grupo. A partir de esta interacción dentro del grupo, Martínez Casas (2001, p.46) plantea que “la socialización es más que la inserción de los individuos dentro de sus familias o en la escuela... es también la capacidad de interacción entre los individuos que de alguna manera les permita contrastar ‘hábitats de significados’. La socialización es un proceso de resignificación cultural”.

Ante la diversidad de lo que nos viene “de fuera”, tendemos a interpretar que dentro de nuestro propio sistema cultural, todos y todas “entendemos” lo mismo. Pero hablar el mismo idioma no es significar lo mismo, y ahí están los malos entendidos, los diferentes significados del hogar, la crianza de los niños, el trabajo o los padecimientos. Gramsci siempre reconoció que los grupos subalternos tienen sus propias jerarquías y desigualdades y que es erróneo suponer que todos sus miembros ven el mundo de la misma manera (Crehan, 2004, p.20).

En la socialización se va construyendo un sentido común del que Gramsci consideró “no existe un único sentido común, porque también eso es un producto de la historia ... El sentido común no es algo rígido e inmóvil, sino que está en continua transformación, enriqueciéndose de ideas científicas y con las opiniones filosóficas que han penetrado en la vida cotidiana...” (Crehan, 2004, p.132). Y en este sentido común, a través de la formación del hábitus, “las condiciones de cada clase, cada cultura y cada género van imponiendo inconscientemente un modo de clasificar y experimentar lo real” (García Canclini, 2004, p.157) y así para procesos sociales idénticos resultan significados diferentes, ya que éstos no pueden ser descritos al margen de las personas concretas y de sus contextos específicos de diferencias culturales y desigualdades sociales y políticas (Roseberry, 1989).

Al abordar la experiencia histórica como una continuidad, tendemos a no reconocer que la interpretación y reinterpretación forman parte de la experiencia cotidiana y que cuando hacemos algo que parece tradicional, lo hacemos en condiciones nuevas y recreamos la tradición en vez de reproducirla (Carrithers, 1995) (Menéndez, 1981). En esta tendencia a no reconocer los cambios, buena parte de las miradas a la medicina tradicional lleva a considerarla estática y sin transacciones, y al igual desde la biomedicina, pensar que los pacientes cuando acuden a consulta o se hacen con un medicamento “tradicional” o “moderno”, lo hacen con la mirada del terapeuta del modelo médico al que pertenece el recurso.

Cada generación tiende a ser flexible con los conocimientos adquiridos de la generación anterior para aplicarlo en las nuevas circunstancias, y el sentido que dan a las cosas y a los acontecimientos, reflejará su propia situación. Un signo de una verdadera comprensión es ser capaces de hacer algo nuevo con lo que se ha aprendido, sin limitarse a repetir lo recibido, interpretar el mundo, construir significados, dar salida a situaciones nuevas desde entendimientos previos pero sin ser cautivos de ella (Bastos, 2000).

### 3. Espacios sociales privilegiados de significación y resignificación del proceso s/e/a

La biología, las prácticas sociales y el significado se interrelacionan en la organización de la enfermedad como objeto social y experiencia vivida (Kleinman, 1973a) aportando la cultura un puente simbólico entre los significados intersubjetivos y el cuerpo humano, organizándose de manera muy distinta la experiencia de la enfermedad y el comportamiento, según la sociedad de la que se trate (Kleinman, 1973b).

El primer espacio de socialización del proceso s/e/a es en el hogar en donde la autoatención tanto dirigida a la reproducción bio-social como a la intencionalmente dirigida al proceso s/e/a está cargada de afectos y emociones conformando un aprendizaje significativo. Las experiencias compartidas son un elemento central en la reflexión y núcleo sustancial para interrelacionar teoría y práctica (Ferrari, 2000), siendo la familia donde se da a través de la autoatención una primera articulación de saberes (Menéndez, 2005, p. 42). Si aprender es adquirir un nuevo conocimiento, este primer aprendizaje significativo en el campo de la salud va condicionar de manera importante los siguientes, dado que en el aprendizaje, el factor que más influye es lo que la persona ya sabe (Candiotti de De Zan, 2001).



*Imagen 1. Dos auxiliares de enfermería haciendo trabajo con una familia en San Juan Ostuncalco. Donada por Juan Carlos Verdugo, coord. Hacia un Primer Nivel de Atención en Salud Inuyente*

Los aprendizajes significativos de la autoatención van a condicionar el itinerario terapéutico si el padecimiento no se resuelve a ese nivel. Ese itinerario va llevar a consultar con uno o varios expertos del modelo o modelos médicos preferentes y/o accesibles, donde cabe que para un mismo padecimiento se acuda a modelos diferentes. La consulta médica/ encuentro clínico es un momento de afrontamiento de la enfermedad importante en la significación/ resignificación por parte del paciente/ acompañantes a partir de las relaciones, actuaciones, diagnósticos e indicaciones realizadas por el experto ya que



en el momento clínico se requiere de aperturas cognitivas para asumir lo prescrito desde lo experiencial (Menéndez, 2005), procesos cognitivos importantes junto a procesos comunicativos y transaccionales (Osorio, 2001).

En la consulta el enfermo va expresar a través de la palabra, modos de conocimiento del cuerpo, de cómo sentimos y experimentamos los estados corporales y como son percibidos por los otros, conformando “una experiencia social” (Kleinman, 1988). A través de la narración del padecer, además de su rol terapéutico, se formulan “redes de significado asociativo que asocian la enfermedad a valores culturales fundamentales, redes longevas y resistentes, y que nuevas enfermedades o categorías médicas adquieren significado en relación con las redes semánticas existentes” (Good, 2003, p.79). La narración nos ayuda a reconocer que la enfermedad no es percibida como una realidad puramente biológica, sino también como un producto cultural de un mundo local de significados (Martínez, 2008). Young plantea la importancia de investigar esa dimensión social “donde las narrativas de aflicción, las concepciones sobre la enfermedad o los problemas de comunicación clínica con sus significaciones cobran realidad” junto a “las condiciones sociales en la producción del conocimiento” (Martínez, 2007, pp.112-113).

En el encuentro clínico, los curadores generan actividades que al ejercerlas sobre sujetos y grupos sociales, no sólo dan significado técnico a sus problemas, sino sobre todo significados subjetivos y sociales... más allá de que los curadores y las instituciones técnicas los interpreten o no como tales. Curadores e instituciones estructuran una racionalidad que no es exclusivamente técnica, sino también sociocultural y la relación médico/ paciente debe ser también analizada junto a las múltiples relaciones que subyacen en ella como las institucionales, las étnicas, las socioeconómicas y otras que nos remiten a otros niveles de análisis (Menéndez, 1994).

La biomedicina como la familia, la escuela, los medios de comunicación, las iglesias y otras instituciones, tiene un rol importante en reproducir las relaciones sociales hegemónicas (Waitzkin, 1986), pero la biomedicina tampoco es una institución maquiavélica y atentatoria de la cultura médica local, de los conocimientos locales (Redfield, 1941) sino más bien como sugiere Singer et al (1988), el reemplazo de las prácticas médicas locales por las biomédicas es el reflejo de la hegemonía de ésta y de las limitadas posibilidades locales para tomar decisiones sobre la salud.

Una de las varias críticas al modelo biomédico reside en sus limitaciones, limitaciones que “no derivan de su carácter científico, sino de la insuficiencia de su actual paradigma biologista, de su cerrazón hacia la dimensión subjetiva y en general a lo social” (Seppilli, 1996, p.20). Al hacer de esa uni-dimensionalidad el corazón de su conocimiento y praxis, “ignora el significado de las experiencias personales, deshumanizando y reduciendo la historia y experiencia humana a una teoría abstracta” (Lazarus, 1988, p.54) e invisibilizando las dimensiones sociales, políticas e ideológicas del proceso s/e/a.

Las y los promotores de salud y auxiliares de enfermería comunitaria son mayoritariamente de ascendencia campesina por lo que conocen los saberes poblacionales de la autoatención a los que agregan los propios de su mayor grado de escolaridad, y especialmente los cursos/ capacitaciones recibidas para convertirse en “expertos de la salud” y la posterior práctica.

En el proceso educativo de promotores y auxiliares cabe una estrategia institucional que busque el cambio conceptual, consciente o inconscientemente, o una forma incluyente necesariamente consciente. El proceso educativo más común es que junto a la información biomédica y los significados de la comunidad académica se expresen las experiencias comunitarias, visualizando terapeutas y recursos pero invisibilizando las dimensiones que

subyacen en los contextos sociales donde encuentran sentido y significado. En este proceso educativo el cambio conceptual va facilitarse por la hegemonía del modelo biomédico y se concreta cuando el conflicto cognitivo entre los significados previos y los nuevos es lo suficientemente grande y se desarrolla una acomodación cognitiva -modelo de Piaget- o cuando la insatisfacción con la concepción previa encuentra una nueva científicamente aceptada que es inteligible y le parece plausible y fructífera -modelo de Posner et al- (Moreira & Greca, 2003).

En una estrategia educativa incluyente, el objetivo sería enriquecer la comprensión conceptual y significativa de los promotores y auxiliares a partir de sus experiencias personales y familiares, considerando holísticamente las situaciones y poniendo en juego los múltiples conceptos, terminologías y significados relacionados, así como los modos de razonamiento involucrados, propios y de los diferentes grupos poblacionales, acompañado de las diferenciaciones (Schuster, 1993). En un proceso incluyente se agregarían significados, se enriquecerían las concepciones ya existentes, sin borrar o reemplazarlos. Los conceptos previos de la autoatención familiar a los cursos por parte del promotor o auxiliar son muy válidos en un proceso hacia la inclusión en salud, donde lo importante sería establecer los usos diferenciales para su aplicación en las diferentes situaciones. Esta estrategia de inclusión desde el enriquecimiento conceptual es de difícil realización en una sociedad saturada de relaciones desiguales y que tiene en la academia un espacio privilegiado de construcción de la hegemonía biomédica obviando otros saberes de un proceso s/e/a más complejo que la unidimensionalidad biológica.

Ausubel (1976, 2002) es de los primeros en reconocer el valor de la predisposición por parte del estudiante en el proceso de aprender y en la construcción de significados, pero es Novak (1988, 1998) quien va a destacar el papel de la experiencia emocional en el proceso de aprendizaje, donde “cualquier evento educativo es una acción para intercambiar significados (pensar) y sentimientos entre el estudiante y el profesor” (Moreira, 2000, pp.39-40). Un evento educativo es también una experiencia afectiva y abre la porosidad del estudiante a los nuevos conocimientos cuando éstos se facilitan en un espacio fraterno como lo muestra la práctica, lo cual es también válido en el encuentro médico entre paciente y terapeuta del modelo que sea, y es paradigmática en la autoatención familiar.

En la interacción se reconoce la coexistencia de varios dominios de conocimiento (Carey, 1985, 1991; Solomón, 1984; Moreira 2003), dominios de saberes que corresponden a los diversos modelos médicos y que generalmente la población reconoce a cual corresponde cada conocimiento siendo el conocimiento-en-acción que les lleva a la comparación de resultados entre unos saberes y otros, a la búsqueda de coherencia, al rechazo de algunos de ellos, a la jerarquización (Moreira & Greca, 2003).

Para un sector de la población y de promotores se mantiene el dominio cultural maya y/o popular permeando el biomédico o hay una coexistencia de varios dominios de conocimiento donde conviven elementos de la previa y elementos de la nueva (Carey, 1991) (Solomón, 1984) (Moreira & Greca, 2003), pero sin precisar jerarquía entre ellos y quién sirve de matriz ideacional y de significados al otro (Albizu et al., 2005).

En la articulación de saberes cabe un aprendizaje significativo, reflexivo, no mecánico, donde la nueva información se relaciona de manera relevante (no arbitraria) y sustantiva (no literal) con otra ya existente, y que se construya un nuevo conocimiento que no sólo recree el anterior, sino que lo modifique por la adquisición de nuevos significados (Ausubel 1976, 2002) (Moreira, 1997) (Reyzabal, 1992). El conocimiento previo sirve de matriz ideacional y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos

conocimientos generándose una interacción entre el conocimiento existente y el nuevo, modificándose ambos y condicionando los nuevos aprendizajes.

Aprender significativamente implica atribuir significados, y éstos siempre tienen componentes personales e idiosincráticos ligados al contexto, pues “no somos hojas en blanco”. El aprendizaje sin atribución de significados, sin relación con el conocimiento preexistente es mecánico, no significativo. Entre aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico, la diferencia está en la capacidad de relación con la estructura cognitiva, pero no se trata de una dicotomía sino de un continuo en el cual éstos ocupan los extremos. Una cosa es aprender qué concepto está representado en una palabra dada y otra aprender el significado del concepto.

Para Vigotsky (1995), en el aprendizaje significativo participan pensamiento, sentimiento y acción, donde la adquisición de significados y la interacción social son inseparables. La atribución de significados a las nuevas informaciones por interacción con significados ya existentes en la estructura cognitiva, no se produce de inmediato, son procesos de transacciones que requieren una “negociación”, y a través de la interacción social se asegura que los significados captados son los socialmente compartidos en el contexto social, histórico, cultural en el que sucede.

Se reconoce que los conocimientos aprendidos de manera significativa, los significados que subyacen en las concepciones primeras aprehendidas en los procesos de socialización familiares y comunitarios, son resistentes al cambio “aunque estén en contra de la ciencia”, porque son continuamente reforzados por el lenguaje y los contextos cotidianos (Solomón, 1984, p.277) (Moreira & Greca, 2003). Suponer que los cambios conceptuales son racionales, y se van aceptar los conocimientos biomédicos sin obstáculos, es no reconocer la interacción entre aspectos emocionales, sociales, personales e institucionales.

En los esfuerzos por integrar los saberes populares de la población y de los trabajadores locales, en algunos de los programas interculturales hay que considerar “un error institucional pensar que los promotores y auxiliares [locales] van a realizar una suerte de síntesis espontánea entre el paradigma biológico y el paradigma local [andino]”. La racionalidad de la pirámide médica institucional también lleva a que los pocos indígenas que han accedido a ser profesionales médicos en Guatemala, aun cuando muestren el conocimiento de alguno de los idiomas mayas, sean poco abiertos a valorar las “creencias” de sus “pares étnicos”, teniendo “dificultades en establecer teóricamente puentes entre un modelo biomédico excluyente con sus otros saberes y que su identidad profesional entre en contradicción con su identidad cultural” (Michaux, 2004, pp.115-116).

Las características estructurales del actual Modelo Médico Hegemónico (MMH) con su paradigma biologista y de exclusión hacia las experiencias y saberes populares, secundariza las demás dimensiones que conforman el proceso s/e/a y que obviamente lo complejizan. Resultado de ello es que si en algún momento se valoran algunos de los saberes de los auxiliares, van a estar en función de una estrategia para mejorar la comunicación a través de entender la perspectiva del paciente para su satisfacción y adhesión al tratamiento, para eficientar el modelo biomédico. Una utilización de los saberes de los otros “para salirnos con la nuestra” no puede considerarse un diálogo intercultural equitativo ni el camino hacia un proceso de s/e/a incluyente.

La hegemonía de la biomedicina no se debe sólo a la eficacia curativa pues del pasado al presente siguen participando intereses políticos, económicos e ideológicos de una sociedad que ha hecho de la ciencia el sentido común y de la biomedicina, aunque sea unidimensionalmente biologista, el sentido común hegemónico ante amplios sectores de la

población. Esa mirada unidimensional secundariza y/o invisibiliza las cualidades a aprender de otros modelos que movilizan otras dimensiones sociales que nos hacen humanos.

#### **4. Condiciones a tener presentes en la significación y resignificación guatemalteca**

Los nuevos aprendizajes no pueden entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural, pues la adquisición de significados y la interacción social son inseparables (Vigotsky, 1995) y a los conocimientos previos se suman las características, las necesidades personales y el que aprendemos de “en y de” la relación (Candiotti de De Zan, 2001). Todos ellos son condicionantes a tomar en cuenta en un proyecto de salud incluyente que al reconocer a las personas como seres socio-culturales y no sólo físicos/biológicos debe integrarlos en el difícil proceso de un diálogo entre saberes diferentes y socialmente desiguales de personas y grupos en relaciones de hegemonía/ subalternidad.

##### **4.1. Contexto socio-cultural**

Guatemala histórico socio-culturalmente puede caracterizarse como una sociedad racista en donde a pesar del constitucional derecho a la salud, los servicios públicos de salud tanto por la inversión como por los programas y el trato que recibe la población, especialmente indígena y pobre, tienen características de servicios de beneficencia para ciudadanos de segunda. La historia socio-cultural condiciona el presente y futuro de Guatemala y el proceso s/e/a se convierte en espía de las contradicciones sociales tanto cuanti como cualitativamente (Menéndez, 1990, p.30).

La violencia estructural tienen vasos comunicantes con los servicios públicos de salud y entre los sectores campesinos indígenas y populares pobres son notables las dificultades en acudir al servicio público de salud y no sólo por la baja cobertura. Los sectores discriminados evitan con frecuencia llegar al centro de salud, salvo en casos de gran necesidad, y a su vez hacen grandes esfuerzos económicos para ir al médico privado, médico que con frecuencia es el mismo que los maltrató en la mañana por ser indígenas y pobres, pero los trata cálidamente en la tarde al resignificarlos como clientes.

Las experiencias sociales en este contexto inter-étnico sitúan a los trabajadores de salud indígenas en experiencias compartidas con sus “pares étnicos” poblacionales por sus identidades estigmatizadas en la sociedad dominante. Este conocimiento situado lleva a la población indígena que acude a los servicios públicos de salud a esperar una relación diferente, de comprensión y apoyo de los trabajadores de salud indígenas, a los que identifica como sus “pares étnicos” y que Goffman (1995) define como “personas benévolas”. Ante los “no pares étnicos”, la relación genera inseguridad, pues caben una gran variedad de interacciones sociales y hasta que el contacto no se ha realizado, “no puede estar seguro en qué categoría será ubicado, sabiendo en su fuero interno, que los demás pueden definirlo en función de su estigma” (Ibíd., p.25). En esta incertidumbre y en la probable identificación por su estigma, “la conciencia del yo y la conciencia del otro, convergen en una interacción patológica” (Ibíd., p.30), y paradójica con el objetivo saludable que proclaman los servicios de salud. El estigmatizado también advierte que entre “los otros no estigmatizados”, existen los “sabios”, gente sensible que no forma parte del “nosotros”, pero con una relación especial que les lleva a estar cercanos e informados de sus vidas, y con cierto grado de aceptación y pertenencia al grupo estigmatizado (Ibíd., p.41).

A pesar del maltrato (Albizu, 2015), reconocida la eficacia curativa del medicamento de farmacia, la consulta se multiplica cuando es sabida de la llegada de medicamentos al puesto o centro de salud, siendo una de las mayores satisfacciones el salir de la misma con un puño de medicamentos, retrayéndose la consulta cuando no hay existencias. De resultados de ello, la relación entre las comunidades campesinas y los centros de salud va estar mediatizada por el medicamento. Si el medicamento de patente en la globalización es “un objeto cultural no identificado” y “las culturas locales difícilmente se evaporizan insertándose en los márgenes de lo global, de diversas maneras, pero no como simple ‘mcdonalización’” (García Canclini, 2005, p.45, p.51), el medicamento de farmacia va ser uno de esos paradigmas de la GloLocalización. Y ese icono de medicamento no deja de estar cargado de significados no biomédicos pues se espera de él una curación o al menos una mejora inmediata, y en paralelo se reconoce en que no todos los medicamentos tienen la misma fuerza, lo que lleva a que en las celebraciones religiosas se ore “para que haya buena medicina en el puesto de salud” (Albizu, 2012, p.248). Así es frecuente encontrarse en la siguiente situación:

A la semana nos volvieron a llamar de urgencia. Elena tenía 40 grados y deliraba, un fuerte dolor en la parte inferior del abdomen y un flujo que nos hizo sospechar en una endometritis [...], le dejamos antibióticos y analgésicos/antitérmicos con las indicaciones de que tomara agua, atoles y que no se enchamarrara tanto. A los dos días nos acercamos a verla, estaba mejor y muy agradecida: “Ustedes si tienen buena medicina, tomé las dos primeras cápsulas y al rato empecé a sentirme mejor”. (Albizu, 2012, p.460)

Fanon (1974, p.102; 1986) considera que “para el ‘indígena’ [argelino], la enfermedad no evoluciona progresivamente sino que ataca con brutalidad al individuo, de manera que la acción de un remedio resulta menos de su repetición continua, rítmica y progresiva que de su carácter masivo, de su acción simultánea y total; de allí la preferencia que tienen los ‘indígenas’ por las inyecciones”. El argelino indígena de Fanon bien podía ser el campesino, indígena o no, guatemalteco.

Mientras a la medicina natural se le asigna una eficacia que requiere de tiempo, la validez de la medicina de farmacia está ligada a una actuación rápida, 48 horas para la medicación oral y 24 horas para la inyectable. Hacia el medicamento de farmacia considerado “químico y no natural” también hay prevenciones por sus inconvenientes pues “cura una enfermedad y nos enferma de otras, a diferencia de la medicina natural que alivia más despacio pero no hace daño o menos que la química”. Si el medicamento es inyectado, se espera un más rápido alivio por lo que es frecuentemente demandado: “Cuando me ponen el medicamento en la carne, pasa directamente a la sangre y el alivio es inmediato”. Las categorías populares como el equilibrio entre el calor-frío se evidencian en los medicamentos, y los hay calientes por su color rojo, porque sirven para enfermedades frías, por las oleadas de calor que transmiten como el complejo B o el calcio intravenoso y también medicamentos fríos por su color blanco y porque sirven para enfermedades calientes.

#### 4.1.1. *Características personales del enfermo/enferma y del ámbito familiar*

Si el primer conocimiento está en la autoatención familiar, sobre esta urdimbre se irán integrando y significando los siguientes saberes a través de los procesos de socialización en que sobresalen la escuela, la iglesia de pertenencia, la condición socioeconómica y laboral y el monolingüismo y/o bilingüismo (el español como segundo idioma) de la madre.

En la elección del itinerario terapéutico será también importante el género, la edad y el estatus familiar del paciente.

La **familia** aporta a la *autoatención* un *aprendizaje significativo* por ser la primera interacción social y cargada de componentes afectivo-emocionales y significados que se escribe en la infancia sobre una mente *en blanco*.

La **escuela** como segundo proceso de socialización e iniciado en la etapa infantil tiene el potencial de modificar el dominio cultural familiar pero cuando el grado escolar promedio guatemalteco no llega a los seis años de la Primaria, la capacidad de cambio disminuye y más con respecto al proceso *s/e/a*. La escuela tiene el potencial de aportar nuevas informaciones y habilidades, interacciones sociales y el aprendizaje del idioma español para la población indígena, recurso el lingüístico que será de utilidad para el acceso a otros servicios de salud especialmente biomédicos que generalmente se expresan solo en español; también para adentrarse en otros dominios socio-culturales y habilidades para desenvolverse en un medio sociocultural diferente al familiar y comunitario, pero ninguno es determinante en el tipo de integración de saberes del proceso *s/e/a* sino que lo abre a un continuum complejo en el que participan más condicionantes.

La **religión o iglesia de pertenencia** significa bastante más en el proceso *s/e/a* que el consuelo o la oración como recursos. La mirada cristiana popular impregna a algunas enfermedades de una mirada próxima a las enfermedades de la cosmovisión maya debidas al incumplimiento de alguna norma social, incumplimiento que puede relacionarse con el castigo por un pecado como signifiante de algunas enfermedades que se prolongan en el tiempo o no encuentran explicación.

Para los “hermanos” de las iglesias pentecostales y Testigos de Jehová, independiente de la causa de la enfermedad, ésta es dejada siempre en las manos de Dios, por lo que la oración y la posible sanación divina serán el recurso principal o único en el itinerario terapéutico dado que la explicación o sentido de la misma sólo Dios conoce. En los hospitales guatemaltecos es visible la presencia de personas pertenecientes a las iglesias citadas que Biblia en mano señalan la causa de la enfermedad en el pecado o en el error de no seguir a Cristo en el auténtico grupo religioso, mostrando donde encontrarán la sanación y/o curación. De manera similar y en el área rural, los “hermanos de la iglesia” de todos los grupos religiosos realizan visitas al enfermo en su hogar con alimentos, oraciones y cantos formando parte sino de la curación, si del consuelo y/o la sanación.

En la relación a las tendencias en el itinerario terapéutico y su imbricación en el proceso *s/e/a* con significados sociales tenemos la **condición socioeconómica y laboral** y el **mono-bilingüismo** en la investigación de Alejandro Cerón (2006) realizada en Guatemala (en el caserío k'iche' de Pasaq, Nahualá):

Los patrones de autoatención varían según diferenciación social (ingresos económicos y actividad laboral principal de ambos jefes de familia) y así las familias situadas más arriba en la escala de diferenciación social tienden a utilizar remedios caseros y consultar con algún experto, mientras los situados en lo más bajo de la escala tienden a esperar en el hogar a la resolución de la enfermedad. Si a ésta última situación se suma que la madre es monolingüe k'iche' y siendo ella quien acompaña a los familiares enfermos, evitarán consultar con profesionales de la biomedicina. (...) En general, con mejor condición socioeconómica, padres con mayor grado de escolaridad y madre bilingüe tienden a acudir a expertos aunque ello implique costos de movilización, tiempo y pago por servicios. Por el contrario, con más bajo nivel socioeconómico, menor escolaridad de los padres y madre monolingüe, tienden a resolver los episodios de enfermedad en las cercanías de la comunidad o en el ámbito doméstico, evitando costos de movilización, tiempo y pago por servicios. La diferenciación social a nivel familiar puede pues afectar los itinerarios terapéuticos.



Imagen 1 y 2. Fotografías donadas por el Instituto de Salud Inuyente de Guatemala. Formación y experimentación.

El proceso salud/ enfermedad/ atención en su **aspecto genérico** nos muestra el diferente significado de la enfermedad y atención para mujeres y hombres ligados al mandato de género. Así de la investigación de Aura Marina Yoc (2006) en la Bocacosta de Sololá y Quetzaltenango, las y los k'iche'és y mames respectivamente, extraigo los siguientes resultados:

Hombres y mujeres comparten que el puesto de salud es para todos, pero los hombres acuden menos `pues nosotros aguantamos más el dolor'. Y aunque la menor presencia de hombres consultando con frecuencia se atribuye a los horarios del puesto de salud coincidentes con los horarios laborales agrícolas, la simbología del hombre es el ser fuerte y trabajador que no cumpliría con esa imagen fuerza acudiendo al puesto de salud donde estando enfermo mostraría su debilidad. Por el contrario el puesto de salud se mantiene lleno de mujeres con niños cumpliendo con su `deber ser' de cuidadoras familiares, tras haber sido también curadoras en la autoatención.

En la planificación familiar se manifiesta el poder de la religión, de los hombres y algunas estrategias subalternas de las mujeres. Desde la religión, pastillas e inyecciones son denostados, `los métodos artificiales son pecado, el número de hijos es decisión de Dios', mientras que los métodos naturales son aceptados y nacen de la posibilidad natural que da el orden divino. Con respecto a los hombres, buena parte consideran que pierden control sobre la sexualidad de sus mujeres si éstas utilizan métodos anticonceptivos pues aumenta el riesgo de infidelidad. El deseo de tener bastantes hijos con frecuencia tiene más valor en los hombres que en buena parte de las mujeres, al representar para ellos un signo de masculinidad. En el caso de un embarazo fuera del matrimonio, a veces cabe el recurso cultural de apelar al `embrujo' como causa que exime de responsabilidad a la embarazada y lo traslada a una tercera persona, brujo-bruja, de la que se especula pero sin certeza.

*“Los hombres y mujeres relacionan generalmente el exceso de trabajo y la falta de descanso con las enfermedades. Pero no siempre es así y las mujeres consultan por dolores musculares desligándolos de sus oficios de lavar ropa, tortear, resistiéndose a relacionar con los oficios de su `deber ser', pues `siempre los he hecho y antes no me pasaba esto”.*

La **edad** es importante en la significación de la enfermedad a partir de las categorías frío- tibio- caliente y débil-fuerte por las que se camina en el ciclo de la vida en un aspecto de la cosmovisión maya de amplia difusión. El niño al nacer está en la condición débil y fría por lo que necesita de la condición fuerte y caliente de la madre para mantener el equilibrio en la inestable salud/ enfermedad. A medida que los niños van creciendo van adquiriendo fuerza y calor, siendo la adolescencia la entrada a una época caliente relacionada con la sexualidad y que en la vejez va retomando la categoría de frialdad. Las mujeres en la menstruación y embarazo entran en la categoría de caliente y en el puerperio a la de fría siendo un conocimiento éste de gran importancia en la vida de las mujeres y familias.

Las nuevas generaciones mayoritariamente bilingües y con mayor grado de escolarización, movilidad laboral e interacción social fuera del ámbito comunitario son más permeables a la diferenciación entre ciencia y cultura, a reconocer la biomedicina como ciencia y a la “medicina tradicional” como parte de su cultura.

El **estatus del paciente** en el núcleo familiar o en la familia extensa condiciona por su significancia social el itinerario terapéutico y la movilización familiar. La búsqueda de la curación y la disposición al gasto (económico, de tiempo...) está en estrecha relación con la repercusión económica y/o simbólica y/o interacción ante la posible pérdida del enfermo o enferma (Freyermuth, 2003). Si la búsqueda de curación conlleva un notable gasto económico lo común es que sea decidido a nivel de la pareja y en última instancia



por el hombre que hace de jefe de familia. La edad y relaciones intrafamiliares juegan a favor o en contra de un u otro gasto y esfuerzo en el itinerario terapéutico (Freyermuth, 2003).

#### 4.1.2. Aprendemos “en y de” la relación

El proceso cognoscitivo, si bien es llevado a cabo por el sujeto, se inserta en un ámbito de “sociabilidad” que lo trasciende haciendo referencia a los procesos estratificados en la formación de sentido y estrechamente ligados a la interacción. La cognición se define a partir de la interacción social y de la “comprensión” que la hace posible siendo la praxis reveladora de sentido donde el sujeto recoge significados y construye otros nuevos contando con capacidades para ello (Candiotti de De Zan, 2001; Martínez Casas, 2001).

La predisposición de aprender y la experiencia emocional en un ambiente fraterno son claves en el proceso de aprendizaje que tiene en la autoatención, en el encuentro clínico del paciente con el experto, y también en los cursos de promotores y auxiliares así como en su práctica laboral momentos importantes de aprendizaje “en y de” la relación.

En la relación entre población indígena y terapeutas del “modelo maya y/o tradicional” puede considerarse que de entrada prima la confianza entre “pares étnicos”, compartir dominios culturales, y aunque la relación sea jerárquica, no es étnicamente discriminatoria, estableciéndose generalmente un proceso de aprendizaje que refuerza el recurso y el dominio cultural al que pertenece el terapeuta si el resultado es el esperado.

Los promotores de salud indígenas o no, son vecinos de la familia consultante y establecen por lo general en la consulta una relación que por el conocimiento que tiene el promotor del dominio cultural del consultante es de pertinencia intercultural, reforzando el poder curativo del medicamento e incidiendo poco o nada en el modelo explicativo del consultante. También hay promotores que haciendo suyo el modelo biomédico y reforzando su poder de experto frente a los saberes de la población serán críticos con el “todo sirve”. En el trabajo educativo comunitario se guían fundamentalmente por los mensajes y racionalidad biomédica a la que la población responde mayoritariamente resignificando o con un aprendizaje mecánico.

Para los promotores, al compartir una vida comunitaria que pone en constante relación bajo el “todo sirve” diferentes modelos médicos, lo habitual es que trabajen desde la pertinencia intercultural con hegemonía biomédica, mirada que se refuerza porque su legitimación de “verdadero promotor” pasa por la eficacia curativa de sus tratamientos de farmacia. Debido al poco seguimiento y supervisión de las instituciones capacitadoras las y los promotores disponen de una importante *agency* para negociar diagnósticos y tratamientos que satisfagan y sean pertinentes para el consultante.

Los cursos de los promotores son un espacio clave de significaciones en donde la hegemonía biomédica y los principios activos son el filtro por el que se validan los recursos terapéuticos comunitarios. En general, prima la fraternidad con los facilitadores, sin desmerecer que bajo el discurso persuasivo de fraternidad, “todos estamos en el mismo barco”, sea obvia la jerarquía. Los facilitadores son reconocidos como *benévolos y/o sabios* (Goffman, 1995, pp.32-35) proporcionando la suficiente confianza para otorgar credibilidad a la mirada biomédica, a la que se suma el deseo de aprender los secretos de los medicamentos, de “servir a la comunidad” y ayudar a la familia junto a una posible vía de ingresos.

Un tiempo notable de interacción social en los cursos son los tiempos de convivencia entre promotores, tiempos que debido a provenir de lugares lejanos se mantienen en régimen de internado y da lugar a compartir experiencias sanitarias y sentidos de los

mismos al margen del currículum y de la conciencia de los facilitadores. Mientras que para las/los facilitadores de los cursos la meta es un aprendizaje técnico de algoritmos de diagnóstico y tratamiento con el que evaluarán a los promotores, para éstos va ser un espacio, sí de aprendizajes nuevos pero también de intercambio de experiencias, de significados socialmente compartidos o no, donde la variedad de historias personales y condicionantes entre los promotores llevará en unos a un aprendizaje mecánico y en otros de significación y resignificación desde los conocimientos previos.

En el caso de las y los auxiliares de enfermería de ascendencia campesina el llegar a la escuela de auxiliares es un logro social que culminará con el conseguir un puesto de trabajo y la posibilidad de proseguir estudios de enfermería. Ha debido terminar la Secundaria, ser bilingüe en el caso de tener como lengua materna una diferente al español, y al ingresar en la escuela de auxiliares va congelar sus conocimientos familiar-comunitarios para absorber la cátedra de saberes biomédicos y lograr sus objetivos personales (y de la familia).

En los cursos de auxiliares, sea en las escuelas privadas o públicas, en la relación entre facilitadores y estudiantes se tiende a marcar la jerarquía piramidal de la institución sanitaria. La diferenciación de ciencia (aunque sea bióloga y unidimensional) con cultura (creencias con riesgos) lleva a identificar a la población con la ignorancia y la cultura médica popular o maya como un obstáculo para el logro de las metas del Ministerio de Salud. Dado que el objetivo del estudiante es lograr el título de auxiliar y un puesto de trabajo, se abre a hacer suyos sin o poca crítica a los nuevos conocimientos biomédicos.

En el puesto de salud rural del Ministerio de salud, el o la auxiliar se encontrará en una situación que si por un lado le es favorable dado que las y los comunitarios consideran un logro tener el puesto y la facilidad del acceso a los medicamentos; por otro lado al no ser generalmente de la comunidad ni de las cercanías, ausentarse con frecuencia del trabajo por sus visitas familiares y por las demandas del Ministerio (cursos e informes), y más si no es de la comunidad lingüística de la población con la que trabaja, recibirá las críticas de la población que sólo podrá compensar con una farmacia bien dotada y la eficacia curativa de sus tratamientos. El remplazo conceptual por el que pasa el o la auxiliar lleva a utilizar menos la pertinencia intercultural que el promotor y en su trabajo educativo al igual que el promotor se guiará por la racionalidad biomédica.

El y la auxiliar son la base de la pirámide institucional sanitaria y si la cultura es identificada como ignorancia, ocultará sus saberes de autoatención y otros que ya los congeló para recibir el título. En el ambiente hospitalario el personal indígena ante la posibilidad de ser identificado con sus “pares étnicos” considerados “ignorantes y responsables del retraso de Guatemala”, con frecuencia ocultará su identidad, y solo le salvará parcialmente si hace de traductor al reconocer que habla alguno de los idiomas mayas.

Desde la escuela de auxiliares a los posteriores cursos, pasando por las evaluaciones e informes a realizar para el Ministerio de Salud, va significar sus saberes desde un dominio bióloga obviando otras dimensiones y tendrá una *agency* limitada para la pertinencia intercultural salvo que la haga fuera de los registros institucionales. Una meta, quizás principal, va estar en conservar el puesto de trabajo donde el cumplimiento de los protocolos de su trabajo (algoritmos biomédicos) y el logro de las metas institucionales van a ser la divisa de su buen trabajo.

## **5. Procesos de aprendizaje con promotores de salud Estudio con tres promotores de salud (Albizu, 2006)**

### **5.1. Mujer de 44 años de edad y 15 años de experiencia como promotora, de ascendencia chortí pero monolingüe en español.**

Criada en finca de café y con sexto de Primaria, casada con un albañil líder municipal, vive en un ranchito cercano al pueblo y se considera de clase media baja.

Entre sus respuestas están:

*“Hay enfermedades digestivas que pueden ser por alimentos calientes o fríos, por exceso de cantidad, mala calidad, falta de higiene, parásitos, virus, bacterias. También hay enfermedades por desequilibrio de energía y se curan con baños de ruda, limón, y se curan de verdad. A través de las señas vamos diagnosticando y viendo con qué recursos podemos curar. Lograr el equilibrio es importante, la gente camina entre el caliente-frío y lo biológico. La realidad es que todo sirve”.*

### **5.2. Hombre de 52 años con 30 de experiencia como promotor, kaqchiquel.**

Estudiando en la Universidad. Se considera de clase media baja. De los cursos: “Yo no sabía eso, pensaba que el norte era aquí y resultó que era acá. Fuimos conociendo más y fuimos cambiando esta página y entrando a lo correcto. Lo caliente-frío queda en segundo plano y priorizo las explicaciones de las capacitaciones. Manejamos las dos cosas pues está en juego la salud y como promotores no desechamos ni una, usaremos la de confianza de la gente”.

### **5.3. Hombre de 43 años, y 12 como promotor, kaqchiquel y aq’íj’**

Guía espiritual con grado Básico y diplomado de promotor agropecuario, cooperativismo, desarrollo comunitario. Hijo de campesinos arrendatarios en finca que por la violencia de los ’80 emigraron al pueblo y actualmente tiene una clínica e importante capital relacional. Se considera ha pasado de clase pobre a media.

*“Además de los medicamentos deben tener fe, encomendarse a Dios que es nuestro dueño y creer en los medicamentos. Todos son complementarios y no se contradicen. Las infecciones pueden ser calientes o frías, hay diarreas por frío y diarreas por calor como la disentería. Diagnóstico lo espiritual más por la forma en que se expresa, el planteamiento que hace y lo otro más por los síntomas y los signos. Cuando la gente no ha dado un buen paso, tenemos que dar apoyo psicológico y darle atención espiritual. Al no tomar en cuenta lo que la gente cree, las personas se trauman. Y si se les toma en cuenta, se sienten bien y sienten alivio. Muchos problemas de salud tienen que ver por falta de trabajo y tierra”*

## **6. Procesos de aprendizaje en auxiliares de enfermería comunitaria. Estudio con 4 auxiliares de enfermería (Albizu, 2012)**

Tres hombres y una mujer, indígenas y los cuatro cristianos de diferentes iglesias, que ingresan al curso de auxiliares con experiencia como promotores de salud y compartiendo un “todo sirve” de hegemonía biomédica y complementariedad de las medicina tradicional en una representación polar y una práctica transaccional. La medicina tradicional es considerada parte de su identidad cultural y que aún la no perteneciendo la biomedicina a su cultura es buena, porque “ayuda a nuestra gente”.

Para la institución donde los auxiliares citados iban a trabajar eran requisitos de contratación el conocer el idioma maya local, tener buenas credenciales comunitarias y estudios de Primaria. Entre los saberes de los auxiliares reconocidos institucionalmente estaban las plantas medicinales, conocer los denominados Síndromes Culturalmente Delimitados y tener las suficientes habilidades técnicas para realizar un buen llenado del sistema de registro, entregar a tiempo los informes requeridos y lograr las metas institucionales.

No eran reconocidos institucionalmente como saberes incluyentes el que algunos de los auxiliares utilizaran la dimensión religiosa, dimensión que sí era reconocida por los auxiliares y la aplicaban abiertamente. De otros saberes, los auxiliares no eran conscientes como la intersubjetividad (socialmente compartida) y empatía que se establecía cuando la auxiliar pasaba de experta auxiliar a una relación de saberes de madre a madre con la consultante; tampoco eran conscientes de la violencia que ejercían en las revisiones al separar a los niños de sus madres, contra el criterio comunitario de equilibrar la condición de niño débil – madre fuerza, y hacer del regazo de la madre la camilla de revisión o el considerar como no enfermedad por “inevitable” la escaldadura infantil y no buscar remedio para ello.

## 7. Resultados

### 7.1. En relación a la población:

Los espacios sociales de significación son:

- La autoatención familiar, espacio privilegiado cargado de componentes afectivos e interacción social, y
- La consulta/ encuentro clínico con terapeutas de diferentes modelos en el que se dan aperturas cognitivas con el poder asumir lo prescrito de manera experiencial.
- Los condicionantes son muy variados e inciden *unos más hacia la resignificación y otros al remplazo conceptual*:
  - La autoatención familiar
  - Los años de escolarización, edad de la madre y su conocimiento de “la castilla”
  - La edad de la madre
  - El grupo religioso de pertenencia
  - La condición socioeconómica y laboral
  - Los itinerarios terapéuticos están también en función de estatus por edad, género y rol familiar del enfermo/a.
  - La accesibilidad a servicios de salud de los diferentes modelos médicos

Hay cambios generacionales que debidos a la escolarización y movilización laboral llevan más al remplazo conceptual.

### 7.2. En los promotores y promotoras de salud

Los espacios sociales de significación más importantes son:

- La autoatención familiar

- Los cursos o capacitaciones que consciente o inconscientemente van dirigidos al remplazo conceptual y que en los mismos el espacio social de intersubjetividad entre promotores da elementos al intercambio y a las resignificaciones.
- La escolarización es variada y el requisito básico es estar alfabetizado, mínimo que incide en entrar en el continuum entre resignificación y remplazo.
- Condicionantes que les llevan a estar en el continuum *entre resignificación y remplazo*:
- Viven y trabajan en constante relación con el “todo sirve” comunitario que junto a la búsqueda de legitimación ante la comunidad como “buen promotor” les lleva al resignificado de los conocimientos previos y a la pertinencia intercultural con hegemonía en el uso de los recursos biomédicos por su eficacia curativa.
- Ante el escaso acompañamiento y supervisión tienen una importante “agency” para la pertinencia intercultural y responder a la demanda del enfermo/a

*En las y los auxiliares de enfermería:* Espacios sociales de significación en su experiencia social son:

- La autoatención familiar
- La escolarización y las capacitaciones para recibirse como auxiliares de enfermería.

Condicionantes que les llevan a un *mayoritario remplazo conceptual*:

- La escolarización con grado de Secundaria, requisito obligatorio, que junto a la capacitación como auxiliares conlleva la diferenciación de ciencia vs cultura, ciencia vs tradición y creencias, que en todo caso son útiles como complementarias y secundarias pero también pueden ser un obstáculo para el logro de las metas institucionales.
- Cumplir con los protocolos de atención y supervisión de base biomédica, y el logro de metas institucionales, sea del Ministerio de Salud u Organizaciones No Gubernamentales.
- Siempre hay espacio para la “agency” si se quieren legitimar ante la población y facilitar el logro de algunas metas institucionales lo que les lleva a trabajar a veces la Pertinencia intercultural.

## 8. Conclusiones

El proceso de articulación de conocimientos en el proceso s/e/a entre población, promotores y auxiliares de enfermería se establece como conocimientos situados en “las condiciones sociales de la producción del conocimiento” de una sociedad de relaciones de hegemonía/ subalternidad entre saberes/ modelos médicos y los sectores sociales adscritos a ellos. En un nivel más específico son importantes la experiencia socio- cultural de la persona, del grupo familiar y comunitario junto a la interacción social en la autoatención, en la consulta médica y otros espacios sociales. En los “expertos curadores promotores y auxiliares” se agregan los cursos y las prácticas en sus instituciones laborales. Todos ellos, población, promotores y auxiliares se mueven en un continuum de resignificación y remplazo conceptual que varía notablemente según los condicionantes particulares para estar más cerca de un polo u otro.

Siendo el proceso s/e/a un hecho estructural y vital cargado de significados es un campo político de relaciones de hegemonía/ subalternidad en el que se incluye el de

resistencia debido a la fuerza de los aprendizajes significativos en otros modelos, la falta de accesibilidad al modelo biomédico oficial y sus propias limitaciones que lo hacen incapaz de abordar integralmente todas las dimensiones que nos hacen humanos.

## Algunos conceptos utilizados:

### Conceptos básicos de multiculturalidad e interculturalidad en salud:

La **multiculturalidad** expresa la simultaneidad espacial de personas con diferentes culturas y la no incorporación de elementos de una(s) en la(s) otra(s) prescindiendo de sus mutuas implicaciones. **La interculturalidad** nos remite al conjunto de procesos debidos a las interacciones entre personas de dos o más culturas en un mismo espacio geográfico y con incorporación mutua de elementos culturales.

La *interculturalidad en salud* tiene doble interpretación, una como **realidad transaccional –de hecho–** y de otra una **estrategia desde las instituciones sanitarias para una interacción equitativa –de derecho–**. En ésta última acepción como estrategia, una de las conceptualizaciones más referenciada es como “la capacidad de moverse equilibradamente entre conocimientos, creencias y prácticas culturales diferentes respecto a la salud, enfermedad, la vida y la muerte, el cuerpo biológico, social y relacional; percepciones que a veces pueden ser incluso contrapuestas” (Ibacache, 1997).

La *salud intercultural* son los *servicios con pertinencia cultural*, “la práctica y el proceso relacional que se establecen entre el personal de salud y los pacientes (y sus familiares) en el que ambas partes pertenecen a culturas [médicas] diferentes y en el que se requiere de un entendimiento recíproco para que los resultados del contacto sean satisfactorios para ambas partes” (Citarella, 2009, pp.15-16).

La salud intercultural para Fernández Juárez (2010, p. 25) debe ser referente transversal de interés, aplicado a cualquier sociedad, pues todos somos emigrantes e indígenas en las instituciones de salud. La mirada biomédica de la enfermedad no es la mirada compleja del enfermo y la familia sobre la persona enferma, quien es algo más que sólo un cuerpo enfermo.

### Padecimientos y enfermedades

Desde la perspectiva antropológico médica, padecimiento (*illness*) es la experiencia vivida fundamentalmente desde la dimensión subjetiva donde se trata de explicar el cómo la persona vive su enfermedad. Se refiere a la percepción de la experiencia psicosocial y al significado de la enfermedad. La experiencia del padecimiento, la experiencia de la enfermedad, la experiencia del proceso salud-enfermedad, la experiencia social de la enfermedad son algunos de los términos equivalentes.

La enfermedad (*disease*) se refiere a un mal funcionamiento o mala adaptación de los procesos biológicos y/o psicosociales. Es un estado patológico de la estructura o función de los órganos a pesar de que el mismo no sea reconocido social o culturalmente. Corresponde a la entidad médica construida por la cultura biomédica. Las molestias físicas o sintomáticas son la enfermedad o *disease* y las interpretaciones o significados para la persona que lo está viviendo corresponde al padecimiento/ *illness*.

Ambos conceptos se integran en *sickness*, el proceso que socializa el padecimiento y la enfermedad, el malestar que integra como socialmente significativos el *illness* y *disease*.

Corresponde a las interpretaciones y significados asociados a la enfermedad vivida como una experiencia socialmente constituida, es decir, basada en la intra-subjetividad e intersubjetividad de las personas inmersas en un contexto cultural determinado que contempla las condiciones socio-político-ideológicas.

La sanación, el sanar/ *healing* va ligado al padecimiento y la curación, el curar/ *curing* a la enfermedad.

### **Modelos médicos (Menéndez, 1981, 1988, 1990, 1994, 2005)**

Los modelos son recursos metodológicos pero **no son la realidad**. A través de los Modelos médicos Menéndez propone un análisis relacional de modelos desde las condiciones históricas, sociales, económicas, políticas, ideológicas a partir de las relaciones de hegemonía/ subalternidad.

### **Modelo Médico Hegemónico (MMH)**

Conjunto de saberes generados por el desarrollo de la medicina científica y cuyo rasgo estructural dominante es el biologismo, el cual constituye el factor que *garantiza* no sólo la cientificidad del modelo, sino la diferenciación y jerarquización respecto de otros factores explicativos. El biologismo subordina en términos metodológicos y en términos ideológicos a los otros niveles explicativos posibles. Lo manifiesto de la enfermedad es ponderado en función de este rasgo. Lo biológico no sólo constituye una identificación, sino que es la parte constitutiva de la formación médica profesional. El aprendizaje profesional se hace a partir de contenidos biológicos, donde los procesos sociales, culturales o psicológicos son secundarios.

Otros rasgos son el individualismo, ahistoricidad, asociabilidad, mercantilismo, historia natural de la enfermedad, orientación curativo-asistencial, eficacia pragmática, asimetría, autoritarismo, participación subordinada y pasiva del paciente, exclusión del conocimiento del paciente, legitimación jurídica, profesionalización formalizada, identificación con la racionalidad científica, tendencias inductivas al consumo médico.

Mientras la clínica excluye lo social es el Estado quien lo reconoce y asume.

El personal de salud y la población identifica este modelo casi exclusivamente con las funciones de curación y prevención.

### **Modelo de autoatención**

Actividades orientadas directa o indirectamente a asegurar la reproducción biológica y social a partir de la unidad doméstica/ familiar. Respecto al proceso s/e integra alimentación, limpieza, higiene, curación y prevención de las enfermedades. Se refiere a la actividad de un grupo primario y no de una persona.

### **Modelo Médico alternativo subordinado**

Integraría las prácticas médicas reconocidas como “tradicionales” así como las alternativas tales como la ayurvédica, la herbolaria, la acupuntura y otras que el MMH ha tendido a estigmatizar o al menos a subordinar ideológica e institucionalmente. Entre sus rasgos estructurales se destacan la totalización psicosomática, ahistoricidad, socialidad, eficacia simbólica con tendencias al pragmatismo y al mercantilismo.

## Bibliografía

- Albizu, José Luis, Todosantos, Goyo, Efraín Méndez, Mario (2005). *El Efecto Guatemala. Un viaje con las y los promotores de salud a través de la vida*. Guatemala: Oxfam- Intermon, Cooperativa El Recuerdo. Magna Terra.
- Albizu, José Luis (2006). La inculturación en salud en una sociedad intercultural. En: *Identidades étnicas: Espacios de interacción y confrontación*. Revista de Estudios Interétnicos, 20 Año 14, 125-149.
- Albizu, José Luis (2012). *De la sonrisa McDonald's a la sonrisa de Corazón. Los trabajadores locales, sus conocimientos situados y usos en un Programa Hacia la Salud Incluyente (Guatemala)*. (Tesis doctoral). Tarragona, Universidad Rovira i Virgili.
- Albizu, José Luis y Cols (2013). *Bajo la montaña. Los servicios médicos en tiempos de guerra en las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán, Guatemala*: Euskal Herria: Kaioa.
- Albizu, José Luis (2015). La violencia médica o la violencia por tu propio bien. En: M. Camus, S. Bastos y J. López García (Eds.). *Dinosaurio reloaded. Violencias actuales en Guatemala*. Guatemala: FLACSO y Fundación Constelación.
- Auge, Mar (1996). *El sentido de los otros: actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Bartoli, Paolo (1989). Antropología de la educación sanitaria. *Arxiu d'etnografia de Catalunya* 7, 17-24.
- Bastos, Santiago (2000). *Cultura, pobreza y diferencia étnica en ciudad de Guatemala*. (Tesis Doctoral). Doctorado en Ciencias Sociales. México, CIESAS-Unidad de Guadalajara.
- Bourdieu (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Cabarrús, Carlos Rafael (1998). *La cosmovisión q'eqchi' en proceso de cambio*. Guatemala: Cholsamaj.
- Candiotti de De Zan, Maria Elena (2001). *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Argentina: Santillana.
- Capra, Fritjof (2002). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos.
- Carey, S (1985). *Conceptual change in childhood*. Cambridge: MIT Press.
- Carey, S (1991). Knowledge acquisition: enrichment or conceptual change? In: Margolis, E.; Laurence, S. (Eds.). *Concepts. core readings* (pp. 459-487). Cambridge: MIT Press.
- Carrithers, Michael (1995). *¿Por qué los humanos tenemos culturas? Una aproximación a la antropología y la diversidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cerón, Alejandro (2006). *Patrones de autoatención y su relación con la diferenciación social en una comunidad k'iche'*. Estudio observacional realizado en el Pasaq, caserío de Bocacosta de Nahualá (2004-2006). Tesis para obtener el grado de Maestro en Salud Pública con énfasis en epidemiología. USAC, Guatemala.
- Citarella Menardi, Luca (2009). Desarrollo de la salud intercultural en Bolivia: Desde las experiencias locales a las políticas públicas de salud (3-29). En Citarilla y Zangari (Eds.) *Yachay Tinkuy. Salud e Interculturalidad en América Latina*. Bolivia, COOPI. PROHIBASA. Unión Europea
- Crehan, Kate (2004). *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Bellaterra.



- Fanon, Frantz (1974). *Dialéctica de la liberación*. Argentina: Pirata.
- Fanon, Frantz (1986). Medicina y colonialismo. En: *Sociología de una revolución*. (pp. 97-119), México: ERA.
- Fernández Juárez, Gerardo (2010). Sumak Kawsay, retos y paradojas de la Salud Intercultural (17-51). Editor: Gerardo Fernández Juárez. *Salud, Interculturalidad y Derechos. Claves para la reconstrucción del Sumak Kawsay – Buen Vivir*. Ecuador: MSP. Abya Yala. Univ. Politécnica Salesiana.
- Ferrari, Ana (2000). La formación en educación para la salud. *Trabajo social y salud*, 35, marzo 2000. Zaragoza: Educación y promoción de la salud. Ed. Asoc. Trabajo social y salud.
- Freyermuth Enciso, Graciela (2003). *Las mujeres de humo. Morir en Chenalhó. Género, etnia y generación, factores constitutivos del riesgo durante la maternidad*. México: CIESAS, Instituto Nacional de las mujeres. Comité por una maternidad voluntaria sin riesgos en Chiapas.
- Galeano, Eduardo (1993). *El libro de los abrazos*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, Néstor (2005). *La globalización imaginada*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Good, Byron (2003). *Medicina, racionalidad y experiencia. Una perspectiva antropológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Goffman, Erving (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ibacache, Jaime (1997). *La salud, el Desarrollo y la Equidad en un Contexto Intercultural*. Servicio de Salud Araucanía Sur.
- Kleinman, Arthur (1973a). Toward a Comparative Study of Medical Systems, *Science, Medicine and Man*, 1, 55/65.
- Kleinman, A. (1973b). Medicine's Symbolic Reality: On the Central Problem in the Philosophy of Medicine, *Inquiry*, 206-213.
- Kleinman, Arthur M (1988). *The Illness Narratives. Suffering, Healing and the Human Condition*. New York: Basics Books, Inc. Publishers.
- Lazarus, Ellen (1988). Theoretical Considerations for the Study of the Doctor-Patient Relationship: Implications of a Perinatal Study, *Medical Anthropology*, 2, 34-58.
- Martínez Casas, María Regina (2001). *Una cara indígena de Guadalajara: la resignificación de la cultura otomí en la ciudad*. (Tesis doctoral en ciencias antropológicas). México DF: UAM.
- Martínez Hernández, Ángel (2007). Cultura, enfermedad y conocimiento médico. La antropología médica frente al determinismo biológico, en Mari Luz Esteban (Eds.) *Introducción a la antropología de la salud. Aplicaciones teóricas y prácticas* (pp. 11-43). Bilbao: Osalde/OP.
- Martínez Hernández, Ángel (2008). *Antropología médica. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad*. Barcelona: Anthropos.
- Menéndez, Eduardo (1981) *Poder, estratificación y salud. Análisis de las condiciones sociales y económicas de la enfermedad en Yucatán*. México: Ediciones de la Casa Chata.
- Menéndez E. L (1988). Modelo Médico Hegemónico y Atención Primaria. *Segundas Jornadas de Atención Primaria de la Salud* (451-464). Buenos Aires.
- Menéndez, Eduardo (1990). *Antropología médica. Orientaciones, desigualdades y transacciones*. Cuadernos de la Casa Chata 159. México: CIESAS.
- Menéndez, Eduardo (1994). La enfermedad y la curación ¿Qué es la medicina tradicional?. *Alteridades*: 4 (7), 71-83.

- Menéndez, Eduardo (1997). Holísticos y especializados: los usos futuros de la antropología social. *Revista Nueva Antropología*, año/vol. XVI, número 53-52, 9-37
- Menéndez, Eduardo (2000). Factores culturales: de las definiciones a los usos específicos (163-188). In E. Perdiguero & JM Comelles (Eds.). *Medicina y Cultura*. Barcelona: Bellaterra.
- Menéndez, Eduardo (2005). Intencionalidad, experiencia y función: la articulación de los saberes médicos. *Revista de Antropología Social* 14, 33-69.
- Michaux, Jacqueline (2004). Hacia un sistema intercultural de salud en Bolivia. De la tolerancia a la necesidad sentida (107-128). En: Fernández Juárez (coordinador), *Salud e interculturalidad en América Latina. Perspectivas antropológicas*. Ecuador: Abya Yala. Coop. España Bolivia. Univ. de Castilla La Mancha.
- Moreira, M. A (1997). Aprendizagem Significativa: um conceito subyacente. En M.A. Moreira, C. Caballero Sahelices y M.L. Rodríguez Palmero, *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*, pp. 19-44, Burgos, España.
- Moreira, M.A. (2000). *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*. Madrid: Visor DIS., S.A.
- Moreira, Marco Antonio y Ileana María Greca (2003). Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. *Ciencia y Educación* 9 (2), 301-315.
- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Studio.
- Novak, J. D. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Osorio Carranza, Rosa María (2001). *Entender y atender la enfermedad. Saberes maternos frente a los padecimientos infantiles*. (Tesis doctoral). México, Instituto Nacional Indigenista, CIESAS, CONACULTA-INAH.
- Pies de Occidente (2000). *La Comadronas tradicional: ¿obstáculo o solución al problema materno-infantil en regiones de pobreza extrema, exclusión y marginación? Capacitación, formación y acompañamiento*. Quetzaltenango, Guatemala.
- Reyzabal, María Victoria (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- Roseberry, William (1980). *Anthropologies and Histories: Essays in Culture, History, and Political Economy (Hegemony and Experience)*. New Brunswick, London: Rutgers University Press.
- Schuster, D (1993). From misconceptions to rich-conceptios. Trabajo presentado en el III Seminario Internacional sobre Concepciones Alternativas y Estrategias Educativas en Ciencias y Matemáticas. Cornell University, 1 al 4 agosto 1993
- Seppilli, Tullio (1996). Antropología médica: fundamenti per una strategia. *AM Rivista della Società Italiana de antropología médica*, 1-2, 7-22.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Singer M.et al. (1988). Culture, critical theory and reproductive behavior in Haití. *Med. Anthropol. Q.* (N.S.) 2, 370-385.
- Solomón, J. y Prompts (1984). Cues and discrimination: the utilization of two separate knowledge systems. *European Journal of Science Education*, London, 6, (3), 277-284.
- Waitzkin, H (1986). Micropolitics of medicine: theoretical issues. *Med. Anthropol. Q.* 17, 135.
- Yoc, Aura Marina (2006) *Caracterización de género de las comunidades de Pasaquijuyup y Patzaj, en la Boca Costa de Sololá y de Las Barrancas y El Tizate Centro, en Juan Ostuncalco - Quetzaltenango*. Mimeografiado. Guatemala: Instancia Nacional de Salud, INS.

# Vivir en la diversidad: barreras sociales y simbólicas

*Manuel Moreno Preciado*

Antropólogo de la Salud y Profesor Invitado Grupo investigación “Pensamiento y lenguajes enfermeros en contexto social” UCAM

*“No quiero que mi casa tenga muros por todas partes y que mis ventanas estén tapiadas. Quiero que las culturas de todas las tierras recorran mi casa con tanta libertad como sea posible”. Gandhi.*

## I. Sobre la percepción del otro: introducción a su reflexión

El presente trabajo se centrará en el análisis de los problemas que afectan en la actualidad a la convivencia en la diversidad. Aunque siempre ha existido el recelo y el rechazo al diferente, en estos momentos se presenta como un fenómeno particular vinculado al proceso de globalización. Las proporciones que adquieren los conflictos étnico-religiosos están modificando la percepción del “otro” y alterando la convivencia en la diversidad. La actual crisis de los refugiados ha agudizado esta percepción de temor y rechazo.

La pregunta central de este ensayo es la siguiente ¿Cuáles son los factores socioculturales que inciden en la percepción negativa del *otro*? A la cual, de forma complementaria, pueden añadirse otras como ¿está justificado este temor? ¿Hay intereses en promover esta imagen del *otro*? ¿Cómo vivir en la diversidad?

Metodológicamente el estudio se presenta en forma de ensayo, pues tiene como base los resultados de diferentes estudios sobre la problemática señalada. El ensayo bebe también de las fuentes de otros investigadores. Como señala Antonio Luis Hidalgo-Capitán “el ensayo es la cuna en la que se mece el pensamiento recién parido” (2012, p.12). El objetivo principal es hacer una reflexión sobre las razones profundas que provocan malestares y conflictos en la convivencia en la diversidad social. Se trata de problemas que tienen como base la cultura; de ahí que el enfoque del estudio se realice desde una mirada antropológica. No se trata tanto de analizar problemáticas de carácter amplio y global, sino más bien, las repercusiones de las mismas en la vida cotidiana. Las afirmaciones y refutaciones de este ensayo se refieren, mayoritariamente, al ámbito de la

salud y la comunidad, porque de ahí se han recogido mayoritariamente los datos y las experiencias.

Haré, en primer lugar, una exploración sobre el fenómeno de las migraciones, de sus causas y de las diferencias y similitudes de las diferentes experiencias migratorias. En segundo lugar, quiero situar, desde una perspectiva teórica, revisar diferentes planteamientos en relación al miedo y el rechazo al otro. Seguidamente, intentaré, basándome en diferentes experiencias, explicar los dilemas de la convivencia en la diversidad, planteando no sólo los problemas que conlleva, sino, también las ventajas y oportunidades. Finalmente, a modo de reflexiones finales, planteo mis tesis en torno a este ensayo.

## 2. Naturaleza de los movimientos migratorios

Para comprender el fenómeno de la migración, digamos, de entrada, que las personas tenemos una naturaleza móvil: somos seres andantes, ambulantes. Como dice Juan Goytisolo “sin raíces” (El País, 24 de septiembre, 2004)<sup>10</sup> porque no somos árboles.

¿Qué es lo que empuja a la gente a migrar? Sin duda son muchas las causas. Podemos llamarlos factores de atracción y factores de expulsión, demográficos, macroeconómicos. Hace algo más de cien años Europa emitía emigrantes hacia América; luego, entre los años 50 a 70 los europeos del Sur se desplazaban hacia el Centro y el Norte. Estábamos en la era industrial. Y ahora en la era de la Globalización —y posterior crisis económica- hemos pasado en pocos años de recibir millones de personas a volver a convertirnos en emigrantes. Digamos, entonces que la brújula de la emigración se mueve según cambian los vientos y en este momento están cambiando de rumbo de forma importante. Ya no es sólo el Sur pobre quien se desplaza al rico Norte, sino que se están produciendo movimientos complejos en todas las direcciones.

Es importante subrayar la importancia de los factores medioambientales y demográficos ya que, habitualmente, se hace mayor incidencia en otros factores más visibles, como los políticos y económicos. Florent Marcellesi<sup>11</sup> lo resume muy bien:

Cambio climático y migraciones: dos caras de la misma moneda. La sobreexplotación de recursos, la deforestación, la desaparición de tierras fértiles y en general cualquier fenómeno climático o ambiental que altere las condiciones de vida y de acceso a los recursos básicos de la población pueden ser el detonante o el multiplicador de una crisis, en la que intervienen condicionantes políticos, sociales y productivos.

La ONU prevé de cara al año 2030 una auténtica explosión demográfica en las áreas que, en estos momentos, están emitiendo más migrantes hacia Europa (África subsahariana: 1.369 millones de personas; Orilla Sur del Mediterráneo: 356,9 millones de personas).

## 3. Los refugiados. Una situación particular

El pasado año 2015 y lo que va del presente 2016, lo viene marcando, sin duda, la denominada “crisis de los refugiados”. Todos los días los medios de comunicación nos traen imágenes impactantes del drama que supone este éxodo masivo de personas procedentes de un amplio abanico de países, situados en varios continentes: muertes en el

<sup>10</sup> Juan Goytisolo “Metáforas de la migración” [http://elpais.com/diario/2004/09/24/opinion/1095976806\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2004/09/24/opinion/1095976806_850215.html)

<sup>11</sup> Intervención de Florent Marcellesi en el debate promovido por Espacio Público con el título ¿Qué debe hacer la UE sobre la inmigración? <http://www.espacio-publico.com/que-debe-hacer-la-ue-sobre-la-inmigracion>.

camino, separación de las familias y penalidades de todo tipo son las dramáticas circunstancias que acompañan a quienes emprenden el viaje hacia mejores horizontes.

Los datos que nos ofrece ACNUR muestran la dimensión de esta crisis humanitaria. Son cifras que duelen:

- 60 millones de personas obligadas a huir
- 86% de ellas refugiadas en países empobrecidos
- Muertes en el Mediterráneo:
- 3.700 en 2015
- 400 en los primeros 45 días de 2016
- Compromiso de UE: acoger 160.000 en dos años
- Muros y alambradas construidas: 260 kilómetros

Refugiados y migrantes ¿en qué se diferencian? Sami Naïr<sup>12</sup> hace una distinción sobre la cual quiero detenerme: “la UE se enfrenta a dos tipos entremezclados de demanda migratoria; una estructural: la de los inmigrantes económicos; otra coyuntural: la de los solicitantes de asilo”. También, en el mismo foro, Nazanin Armanian<sup>13</sup> expresa la necesidad de distinguir ambos conceptos. En la misma línea, los expertos en inmigración suelen clasificar a los inmigrantes como personas que se desplazan por motivos económicos y a los refugiados como personas que huyen de la persecución en su país por motivos políticos, religiosos, raciales, etc. Es decir, los primeros se marchan voluntarios y los segundos obligados. Sin embargo, en la actual crisis, no me parece esta definición ni tan evidente, ni tan fácil de realizar. Primero, porque aunque el detonante del éxodo sean las guerras y los enfrentamientos políticos, éstas vienen precedidas de otras crisis, de carácter medioambiental y demográfico, que han contribuido al aumento de la pobreza y las desvertebración de importantes estados de la zona. En segundo lugar, porque, como reconoce el propio Naïr, una vez llegados aquí, todos padecen la misma condición económica y social. Entonces, si tenemos en cuenta las previsiones demográficas en estas áreas y el impacto del cambio climático, lo que ahora denominamos coyuntural no será tal y habrá, desgraciadamente, una continuidad de estas crisis. Seguirán llegando personas que, más allá de un riesgo inminente para sus vidas, lo que desean es una vida mejor y un futuro para sus hijos. Si las guerras matan, la miseria y la pobreza también; como dijo el torero del siglo XIX, Manuel García *El Espartero*: “*más cornas da el hambre*”. Timothy Garton Ash<sup>14</sup>, profesor de Estudios Europeos en la Universidad de Oxford: “*interrogaba a un refugiado sirio llegado a Alemania: ¿por qué viniste a Alemania y no a Italia? A lo que el sirio respondió ¡Italia no tiene dinero! Es la evidencia de que las motivaciones políticas y las económicas están hoy muy entrelazadas resultando bastante arbitraria su diferenciación. A mi entender esta crisis humanitaria es global y requiere soluciones globales e integradas.*

¿Cómo son recibidos y percibidos? Los comportamientos y actitudes, tanto colectivos como individuales, van desde la solidaridad, a la indiferencia y al rechazo. Solidaridad, por cuanto son evidentes los esfuerzos que, tanto las instituciones como las personas, están haciendo para, al menos, paliar este drama. Indiferencia, porque son muchos los que miran

<sup>12</sup> Intervención de Sami Naïr en el debate promovido por Espacio Público con el título *¿Qué debe hacer la UE sobre la inmigración?* Disponible en: <http://www.espacio-publico.com/que-debe-hacer-la-ue-sobre-la-inmigracion>.

<sup>13</sup> Intervención Nazanin Armanian en el debate promovido por Espacio Público con el título *¿Qué debe hacer la UE sobre la inmigración?* Disponible en: <http://www.espacio-publico.com/que-debe-hacer-la-ue-sobre-la-inmigracion>.

<sup>14</sup> *El País* (21 de marzo de 2016). *¿Resistirá el centro de Europa?* Disponible en: [http://elpais.com/elpais/2016/03/21/opinion/1458557830\\_459217.html](http://elpais.com/elpais/2016/03/21/opinion/1458557830_459217.html)

para otro lado: “esto no va conmigo”. Y sobre el rechazo; tan solo hay que echar un vistazo a las noticias para comprender que muchos ven en los refugiados un peligro al que hay que hacer frente. Detengámonos un momento a analizar las razones de estos comportamientos y actitudes.

¿Qué problemas presentan? Los refugiados son también migrantes por cuanto son personas que se desplazan a vivir a un país distinto del suyo. La OMS<sup>15</sup> no hace distinción especial con respecto a sus problemas de salud:

Los problemas de salud que presentan son similares a los del resto de la población, aunque puede que con una prevalencia más alta en algunos grupos. Los problemas de salud más frecuentes entre los migrantes que acaban de llegar son las lesiones accidentales, la hipotermia, las quemaduras, los accidentes cardiovasculares, las complicaciones del embarazo y el parto, la diabetes y la hipertensión. Las mujeres migrantes se enfrentan muchas veces a dificultades específicas, particularmente en el ámbito de la salud materna, del recién nacido y el niño, la salud sexual y reproductiva, y la violencia”.

Ciertamente, cuando los desplazamientos se realizan a la desesperada, sin organizar y sin el acuerdo de los países de recepción, poco importa que los motivos sean políticos o socioeconómicos. Las circunstancias por las que pasarán serán similares y los problemas de salud también. Sin embargo, las migraciones forzadas y la vida en los campos en las cuales los refugiados son reclusos durante largos periodos hasta que sean acogidos por algún país (con el estatuto de refugiado), conllevan unas condiciones de vida de gran precariedad y con riesgos añadidos para la salud. El índice de mortalidad suele ser más elevado que el de los refugiados ya asentados y que el de la población local según recoge el *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*<sup>16</sup>. Esta fuente también destaca que la atención a los refugiados es, en la práctica, bastante compleja ya que los recursos en el país de acogida y los disponibles sobre el terreno no son suficientes, y la vida de los refugiados depende en gran medida de un apoyo exterior rápido y eficaz. Dicha fuente, citando a Malé (1999, p.128), señala que:

Las enfermedades más comunes entre los refugiados no difieren mucho, en general, de las que cabe esperar en un país en desarrollo, si bien su incidencia es mucho mayor... durante la fase del desplazamiento y, sobre todo, en la primera fase del asentamiento, la mayor parte de la mortalidad, entre el 60% y 80% de las defunciones se deben a las carencias nutricionales, las enfermedades diarreicas, el sarampión, las infecciones respiratorias y el paludismo.

Sin embargo, en la actual crisis de los refugiados (2015-2016) procedentes de Siria e Irak y de otros países en conflicto, los problemas de salud adquieren un perfil más grave, si cabe, encontrándose situaciones realmente dramáticas. La situación de salud de los refugiados que aún no han alcanzado ese estatus (muy numerosas en el marco de la actual crisis humanitaria) se deriva de numerosos factores, entre ellos, la carencia de alimentos e indumentaria adecuada para los países donde se encuentran; la separación de sus seres queridos, la angustia por la situación en que ha quedado su país; la falta de perspectiva sobre su futuro; la visualización del rechazo que provoca su presencia, entre otros, son factores generadores de graves problemas de salud mental en estas poblaciones. Joseba Achotegui<sup>17</sup> plantea la necesidad de mantener unidas a las familias refugiadas para proteger su salud mental:

<sup>15</sup> Fuente OMS. Disponible en: <http://www.who.int/features/qa/88/es/>

<sup>16</sup> Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Disponible en: <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/193>

<sup>17</sup> Intervención de Joseba Achotegui en el debate de Espacio Público.

Una de las circunstancias más dramáticas que se están dando con la llegada de los refugiados a Europa es la separación de las familias...La explicación psicológica a estos hechos proviene de la importancia que tiene en los seres humanos (y ya en todos los mamíferos) un instinto denominado 'apego', que vincula intensamente unos seres con otros...Desde la perspectiva evolutiva, este instinto del apego es muy relevante y sería una de las explicaciones más sólidas de nuestro éxito como especie. Pero cuando el apego se rompe, como es el caso de las familias separadas a la fuerza, especialmente en los niños, el sufrimiento que desencadena es muy importante y puede desestructurar si hay una vulnerabilidad previa, es decir, si la persona tiene ya dificultades personales.

Llegados a este punto, situemos el hecho migratorio. ¿Qué significa migrar? No es sólo cambiar de país, es un proceso. Cuando una persona decide emprender una experiencia migratoria, lleva en su mente realizar un proyecto de vida, con toda una serie de expectativas. Por eso debemos entender la migración como un proceso liminal, que comprende tres fases: 1. Partir o “dar el salto”; 2. Contactar o “buscarse la vida” y 3. Adaptarse o “acomodarse”. Cada una de estas fases lleva asociadas diferentes problemáticas tanto en el orden social y cultural como en el mantenimiento de la salud.

En la fase central del proceso, la que se corresponde con los primeros años en la sociedad de acogida, se identifican problemas de orden psicosomático, que requiere un gran acopio de energía para poder hacer frente a innumerables necesidades de todo tipo: legalización, trabajo, ahorro, vivienda, reagrupación, escolarización, etc. Los condicionantes de orden social característicos de esta etapa, son los principales causantes de los problemas de salud, así como, de las dificultades para su cuidado: descuido de controles sanitarios, embarazos no deseados, obesidad infantil, accidentes, depresión, etc., son algunos de los más frecuentes problemas de salud vislumbrados, que se caracterizan por situaciones de estrés con manifestaciones de ansiedad y angustia en la mayoría de los casos. Esta lucha, además, se acompaña de dos factores de profunda carga emocional para el migrante: el desarraigo de la separación y el sentimiento de rechazo de la sociedad de acogida.

#### 4. Miedo al otro

Parecería que un fantasma recorre Europa: el fantasma del *otro*. Los incidentes y agresiones contra los extranjeros en Europa forman ya parte de la cotidianidad. El ascenso de los movimientos de carácter xenófobo es imparable, hasta tal punto que incluso los políticos “moderados” se sienten obligados a hacerles concesiones. Y no sólo en Europa; En EE.UU el ascenso en las encuestas del candidato republicano Donald Trump se debe a la consigna central de su discurso: no al extranjero. Sin duda hay miedo al *otro* diferente ¿Es algo coyuntural?

Ya hace tiempo, sin embargo, que diferentes autores hablan de la cultura del miedo. El sociólogo Barry Glassner (1999) y el lingüista Noam Chomsky (2001) entre otros, avalan la teoría de que el miedo está socialmente construido; es decir, que se corresponde con estrategias deliberadas de alarmismo a fin de impulsar determinadas políticas de control social. Glassner autor de *La cultura del miedo* describe cómo el discurso mediático en los EE.UU provoca, intencionadamente, el miedo hacia la minoría negra. Lo hace dando visibilidad a aspectos negativos e ignorando las causas. Por ejemplo, con respecto a determinadas enfermedades como la infección por el virus del SIDA los estudios tienden a

realzar unas peores tasas en los negros con respecto a los blancos, pero ocultan la influencia de la brecha social entre ambos grupos: “los hombres negros con estudios universitarios sólo ganan lo que los hombres blancos con diplomas de escuela secundaria”.

Las omisiones más graves, dice Glassner (1999) se producen en relación a la delincuencia: Hay más hombres negros víctimas de la delincuencia que responsables de ella, pero este dato no atrae la atención de los medios de la forma que cuando los cometen... Muchos estudios documentan que cuando se trata de víctimas de la delincuencia, quien quiera que sea, los medios de comunicación prestan desproporcionadamente más atención a los blancos y las mujeres.

En el extranjero han confluído siempre todos los recelos y sospechas. Ortega y Gasset decía que el extraño por el hecho de serlo parece potencialmente peligroso. También Georg Simmel (1986) apuntaba como razones para la desconfianza del extranjero, el hecho de que siendo alguien de fuera, estaba dentro, formando parte del grupo, de ahí su condición de “enemigo interior”: “Los moradores de Sirio no nos son extranjeros, en sentido propio –o al menos en el sentido sociológico de la palabra-, porque son como si no existieran para nosotros, están más allá de la proximidad y la lejanía. En cambio, el extranjero es un elemento del grupo mismo, como los pobres y las diversas clases de “enemigos interiores”. Son elementos que sí, de una parte, son inmanentes y tienen una posición de miembros, por otro lado están como fuera y enfrente” (Simmel, 1986, p. 717).

Otra explicación del temor es su situación liminal, su transitoriedad, el hecho de estar entre dos espacios: no ser ni de aquí, ni de allá. Esa ambigüedad se percibe en el que es de fuera pero que está dentro, siendo generadora de inseguridad para quien es sólo de dentro. Manuel Delgado lo explica apoyándose en el concepto de *riesgo y peligro* de Mary Douglas (1991).

Mary Douglas (1991) nos ha enseñado cómo todo lo nada, mal o poco clasificado es, por definición, contaminante, de manera que existe una relación directa en todas las sociedades entre irregularidades taxonómicas y percepción social del riesgo. El transeúnte ritual es un peligro, puesto que él mismo está *en peligro*. No es casual que *trance* se emplee como sinónimo de “situación crítica”, “peligro”, “riesgo”..., cosa lógica dado que el pasajero ritual es alguien “entre mundos”, o, cuando menos, “entre territorios”. Previsible resulta entonces que se le apliquen todos aquellos mecanismos sociales que protegen a una comunidad estructurada contra la contradicción, ya que encarna a un personaje conceptual cuya característica principal es su *fronteridad*, es decir su naturaleza de lo que Alfred Schutz había llamado *ser-frontera*, un límite de carne y hueso (Douglas, 1991, p. 110).

Este rechazo universal es más complejo de lo que parece a simple vista. Me apoyaré en un ejemplo al que llamo la “metáfora del forastero” para explicar cómo ese temor inicial al diferente, rápidamente, es suplantado por el deseo de aprovecharse de él:

Las legendarias películas del ‘Oeste’ de hace unas décadas empezaban, a veces, con escenas similares a ésta: el granjero está cortando leña a la entrada de su cabaña cuando, mientras con una mano se quita el sudor de la frente, observa cómo en el horizonte se perfila la figura de un caballo y su jinete; lo mira bien y no hay duda: es un desconocido; entonces deja el hacha y empuña su rifle e incluso realiza un par de disparos disuasorios. Pero cuando constata que el forastero viene en son de paz, la escena siguiente podría ser así: el granjero se encuentra sentado a la entrada de la cabaña, fumando tranquilamente su pipa mientras observa cómo el forastero termina de cortar la leña, a cambio de un plato caliente y/o pasar la noche en el cobertizo. Así, pues, el temor inicial ante la presencia del *Otro* va seguido del deseo de aprovechamiento; es una respuesta en dos tiempos:



“primero desconfío de ti, pero luego, si puedo me aprovecho de ti” (Moreno, 2010, pp. 86-87).

En el mes de febrero del año 2016, en el estado alemán de Sajonia incendiaron un refugio para extranjeros. Sin embargo, este estado es uno de los que tienen menor presencia de extranjeros: 2.2% frente al 9,4% del conjunto de Alemania<sup>18</sup>. Hay muchos ejemplos similares que muestran que estas reacciones no se producen como consecuencia de una “invasión extranjera”. Suiza se pronunció hace un par de años en un referéndum contra la “inmigración masiva” pero, curiosamente, fueron los cantones con menor presencia extranjera los que mayor rechazo mostraron, mientras que los cantones con tasas de población extranjera muy altas, como Ginebra y Zúrich, se pronunciaron a favor ¿Cómo se explica esta aparente contradicción?

Los prejuicios se basan en el desconocimiento y tienen dos vertientes: una simbólica y otra instrumental o práctica. El discurso mediático se encarga de proyectar la imagen del *otro* como lo que Mary Douglas (1991) denomina “riesgo y peligro”, vehiculando los estereotipos sobre los grupos estigmatizados, en este caso, los de origen árabe y/o de religión musulmana; también, en menor medida, los gitanos y otras minorías. Lo hace resaltando y visualizando la parte más negativa -actos terroristas, tráfico de drogas, prostitución etc.-, y haciendo invisible la parte más positiva.

La presencia desde hace décadas de turcos en Alemania (casi cuatro millones) no ha producido conflictos importantes a pesar de tener una base cultural distinta y practicar mayoritariamente la religión musulmana. El caso de Suiza también es significativo. Ha tenido y tiene desde hace décadas un porcentaje de extranjeros muy alto (23,3%) sin que tampoco se haya reseñado conflictividad importante.

Pero también hay que considerar el contexto económico. Esos lugares con poca población inmigrada a los que antes hacía mención, son también los más pobres —o menos ricos- de sus respectivos países y, en tiempos de crisis, se activa la competencia por los recursos escasos. Lo mismo ocurre en nuestro país aunque, afortunadamente, la conflictividad no haya alcanzado las cotas de otros países europeos.

El efecto del miedo al *otro* es evidente en la ciudad. En la ciudad, dice Zygmunt (2009, p.32), aumenta la “mixofobia” —el miedo al extraño- y la convierte en ciudad segregada: vivir entre afines, alejados de los diferentes. La vida en ciudad se basa en la “mixofilia” —deseo de mezclarse con el diferente-; es el lugar donde se juntan los diferentes: ricos y pobres, hombres y mujeres, niños, jóvenes y viejos, viajeros y residentes...

Sin embargo, hoy, sostiene Bauman, esto está cambiando. A los conocidos espacios de la exclusión (guetos de pobres) donde se arroja a los “desclasados”, se añaden ahora los “espacios vetados” (guetos de ricos) donde se recluyen los privilegiados. Prima la seguridad ante el temor al extraño: se erigen nuevos muros. Esta evolución desvirtúa la ciudad como lugar de encuentro y convivencia en la diversidad. Superar estos temores y miedos requiere entender el significado de las migraciones, el objetivo de todo proyecto migratorio.

## 5. Los racismos de la vida cotidiana

<sup>18</sup> *El País* (25 de febrero de 2016) “La violencia contra los refugiados arraiga en el Estado de Sajonia”. Disponible en: [http://internacional.elpais.com/internacional/2016/02/25/actualidad/1456430776\\_678926.html](http://internacional.elpais.com/internacional/2016/02/25/actualidad/1456430776_678926.html)

Hoy aparecen nuevas formas de racismo que tienen su soporte en la cultura. Excluir al “otro” por el color de su piel ya no es políticamente correcto, por lo cual se buscan nuevas justificaciones para conseguir lo mismo de siempre que es obtener ventaja de las diferencias:

Las estrategias de marcaje del otro forman parte de la naturaleza de los nuevos racismos. Superado el concepto tradicional de raza, la descalificación del otro tiene, hoy, como base la cultura. El otro diferente culturalmente es el objeto de los racismos cotidianos: la mujer, los jóvenes, los marginales, los grupos étnicos, etc. (Moreno, 2006, pp.6-7).

Estas nuevas formas de racismo son más sutiles y taimadas que las del racismo convencional y, por lo tanto, más peligrosas, ya que se expresan de forma indirecta. Nunca se dirá a un inmigrante que no le dieron un trabajo o cualquier otra prestación por su condición de inmigrante o por su pertenencia a una cultura distinta; se le dará otra razón y por tanto, no tendrá la posibilidad de defenderse. Margarita Del Olmo (2002) emplea, para describir este entramado teórico, la metáfora del *iceberg*, que nos parece muy ilustrativa. El *iceberg* tiene una parte visible, y otra mayor que está oculta:

Al racismo le pasa lo mismo: suelen llamar la atención únicamente aquellas manifestaciones más visibles de él, obviándose así la mayor parte de su naturaleza; sin embargo, mi propósito aquí es hacer precisamente lo contrario porque quiero hacer un análisis, no de las manifestaciones visibles de un racismo abierto y reivindicado de forma voluntaria, sino de aquel que resulta más imperceptible en la vida cotidiana, que se aprende de forma inconsciente y se reproduce a pesar de que se rechaza (Del Olmo, 2002, p.141).

Lo que se hace, desde las posiciones racistas, es apoyarse en la existencia de las diferencias -en el sentido de diversidad- para justificar las diferencias sociales -en el sentido de desigualdad-. Una lengua, una religión, unas costumbres serán mejores que otras, y en base a esa jerarquía de valores, se asignarán roles y estatus en la estructura social. En la relación social se tratará de justificar esta discriminación. En este sentido se explica la definición de racismo que realiza Del Olmo:

Personalmente considero racista cualquier discurso, actitud o compromiso tácito que pretenda explicar la desigualdad social empleando argumentos ajenos al contexto social en el que se produce esa desigualdad; es decir, cuando se justifica en términos de apariencia física, religión, procedencia geográfica, lengua materna o adscripción cultural. Ninguno de estos argumentos puede explicar o justificar una distribución del poder, los privilegios, la tierra o los bienes materiales (parafraseando a Paul Kivet) socialmente jerarquizada. (Del Olmo, 2002, p.142).

Los nuevos racismos funcionan, al igual que los clásicos, mediante el etiquetaje social, definido por Pujadas (1993), que hace referencia a las etiquetas que se asignan a grandes grupos sociales y las repercusiones que estas tienen sobre los individuos en la vida cotidiana, porque el etiquetaje va más allá de los grandes sistemas abstractos de representaciones. Pujadas continúa con el ejemplo de las personas que por sus rasgos - joven, melnudo, mal vestido, árabe, etc.-, constituyen categorías de alto riesgo, por lo que te pueden fácilmente requerir la documentación o asociarte a cualquier sospecha de delito. La etiqueta no sólo señala de forma genérica, sino que penaliza y lesiona. Del prejuicio se puede pasar fácilmente al perjuicio:

Pero, fundamentalmente, porque este fenómeno me permite ejemplificar de entrada acerca de los mecanismos del etiquetaje social y sobre cómo estas etiquetas, aplicadas a grandes colectivos (minorías, grupos étnicos, naciones) actúan sobre el comportamiento de los individuos

concretos que, por su naturaleza, nacimiento, lengua, lugar de residencia, etc., se ven inmersos en una dialéctica que afecta directamente a sus personas y a su propia identidad individual (Pujadas, 1993, p.54).

## 6. Convivir con el “otro”: mitos y realidades

Partiendo, principalmente, de mi experiencia investigadora en el campo de la salud, analizaré la forma en que los prejuicios y estereotipos hacia los inmigrados afectan a la relación profesional-paciente creando barreras que dificultan su asistencia y cuidado.

La relación profesional-paciente en Enfermería se define como “Relación de Ayuda Terapéutica que consiste en “un proceso mediante el cual una persona ayuda a otra a solucionar sus problemas desde la dirección de la persona ayudada” (Cibanal, 2003, p.117). Esta relación de ayuda (terapéutica) constituye la base de los cuidados, que son el pilar de la Enfermería. Siguiendo este planteamiento, el establecimiento de una buena relación con el inmigrado requiere de la enfermera identificar sus demandas particulares.

La fuerza de los prejuicios y el escaso interés de la biomedicina por los factores sociales y culturales permitieron (en los primeros años del boom migratorio en España) la reproducción de los estereotipos sociales en la atención sanitaria a los inmigrados, en forma de lo que podríamos llamar “discurso culturalista”. Los conceptos de diversidad cultural y de multiculturalismo acapararon el interés de las instituciones y de los profesionales sanitarios derivando sus preocupaciones hacia las diferencias culturales: hábitos alimentarios e indumentarios, barrera lingüística, prácticas religiosas, tradiciones controvertidas, como la ablación del clítoris, etc.

Estos discursos culturalistas contribuyeron al mantenimiento de una imagen negativa del paciente inmigrado que toma forma mediante un proceso de etiquetaje, que puede resumirse en una doble mirada sospechosa y compasiva al mismo tiempo, que o bien le responsabiliza de los diferentes problemas sociales, o bien le considera un ser pobre y asistido a quien es necesario cubrir con el manto de la compasión. Veamos algunas de estas etiquetas:

- El inmigrante “promiscuo”. Se basa en la idea de que entre los inmigrados se dan formas de vida consideradas como prácticas de riesgo para la salud.
- El inmigrante “contaminador”. A pesar de que numerosos expertos lo desmienten, tanto en la bibliografía especializada, como en los documentos de divulgación, así como en los programas de jornadas y congresos, la idea de que los inmigrados importan enfermedades de sus países de origen aparece como una gran preocupación.
- El inmigrante “privilegiado”. Se basa en la idea de que aprovechan su condición para obtener ventajas a las que no pueden acceder los autóctonos.
- El inmigrante “pobre”. Consiste en una asociación abusiva e indiscriminada del inmigrado con la precariedad y la pobreza.

En una encuesta que solía hacer a los estudiantes de Primero de Enfermería sobre el cuidado al inmigrante, una de las preguntas era sobre los hábitos de salud de los inmigrantes, higiene, alimentación, etc., y la respuesta era siempre bastante negativa; pero la siguiente pregunta (un poco tramposa por mi parte) era si conocían a algún inmigrante y la respuesta solía ser que no. Ante esta evidente contradicción solían responder: “lo oí...lo vi en la tele...es algo sabido...”, etc. En mi experiencia de campo pude captar estos mitos “culturalistas” en los calificativos y expresiones de los profesionales sanitarios.

Pondré como ejemplo el tratamiento del cuerpo diferente, con respecto a la mujer magrebí y a la mujer latinoamericana, como prototipos de etiquetaje:

- Mujer magrebí: “sometida” y “atrasada”: “Pobrecillas están atadas a la pata de la cama”.
- Mujer latina: “promiscua”: “las sudamericanas suelen ir muy escotadas y ceñidas... enseñando el pecho... las mollitas por aquí... que yo me digo ‘madre mía’... ‘tienen dos familias, digamos, como ellas llaman nidos [se ríe]... ‘tengo varios nidos’...’...” ¿por qué las latinoamericanas tienen tantos hijos... entonces por qué abortan tanto?”.

Pero ellas lo ven de otra forma:

- Magrebíes: “las gentes mayores sí que maltrataban a las mujeres, pero ahora los jóvenes... hay un cambio total...”.
- Latinas: “Me mandaron hacer cuatro veces las pruebas del SIDA”. (Búsqueda del caso “exótico”).

Esta última frase corresponde a una joven dominicana que fue ingresada por un proceso febril y aunque las primeras pruebas apuntaban a una hepatitis, los médicos no se conformaban y la sometieron a numerosos interrogatorios: “¿has tenido relaciones sexuales?: No; ¿has viajado al extranjero?: Sí, a Italia... bueno a Italia no importa... Dice la informante que cuando, finalmente, se confirmó el diagnóstico de hepatitis sintió una cierta decepción entre los médicos... ¡claro, no había caso exótico!”.

Puede decirse que las dificultades y barreras en la relación entre profesionales sanitarios y pacientes inmigrantes son del mismo tipo que las existentes en las interacciones con el conjunto de pacientes, pero con los inmigrados resultan más agudizadas por la confluencia de diferentes factores como son el contexto migratorio, el desconocimiento del sistema sanitario y la existencias de hábitos distintos en relación al proceso salud/enfermedad/atención.

Las enfermeras con un contacto profundo y cercano con estos pacientes son capaces de relacionar los problemas de salud con el contexto social del proceso migratorio. Por el contrario, aquellas con menor proximidad al inmigrado mantienen una percepción menos positiva y más estereotipada.

## 7. Elogio de la diversidad

Las diferentes experiencias migratorias evidencian que, lejos de salir perjudicadas o desvertebradas, las sociedades receptoras de migrantes resultan fortalecidas y enriquecidas, económicamente, socialmente y culturalmente. El envejecimiento de nuestras sociedades avanzadas necesita de la presencia de población extranjera no sólo porque incrementan la natalidad, sino, principalmente porque contribuyen a solucionar numerosas carencias.

Un ejemplo podemos tenerlo en el campo de la salud. Después de más de 15 años de presencia importante de población inmigrada en las instituciones sanitarias, puede decirse que muchos de los problemas iniciales se han resuelto. Hay ya un conocimiento mutuo entre profesionales y pacientes que yo califico de “proceso de habituación”.

Las cuidadoras que atienden a niños y ancianos son el ejemplo más evidente: no son el problema, son la solución. En España hace ya casi dos décadas que el cuidado doméstico se realiza, de forma mayoritaria, por mujeres inmigradas: es la figura del “inmigrante

cuidador contratado”. Podemos verlos en las calles y parques acompañando a ancianos y dependientes. El cuidador inmigrado no se limita al ámbito doméstico, sino que también ha entrado en las instituciones sanitarias en numerosos países del mundo industrializado.

Timothy Garton Ash, el profesor al que ya hemos hecho alusión anteriormente, escribía hace años, con motivo de una hospitalización suya en un hospital británico, una crónica interesante titulada “El hospital del mundo” donde expresaba su sorpresa al constatar que la mayoría del personal sanitario era de origen extranjero. Decía así con respecto a su vecino de habitación, un anciano inglés: “Con el envejecimiento de su población nativa, el futuro de Europa es el que representa Fred: un anciano blanco atendido por trabajadores inmigrantes y al que dan de comer empleados extranjeros”. La situación que describe Garton Ash no es exclusiva del Reino Unido, sino bastante extendida a la mayoría de los países desarrollados industrialmente y con una inmigración con décadas de asentamiento. Veo reflejada la expresión de “hospital del mundo” en mi propia experiencia en el hospital Cantonal de Ginebra durante las décadas de los 70 y los 80 del siglo pasado durante los cuales trabajé como enfermero. De más de 50 nacionalidades se componía la plantilla del hospital y si añadimos otras tantas nacionalidades entre los pacientes, puede decirse que era una auténtica Torre de Babel. En España, con una inmigración posterior esto aún no se ha producido en el ámbito del cuidado profesional. Sin embargo, hay en los hospitales, así como en residencias de ancianos, numerosos cuidadores informales contratados. Es decir personas que se ocupan de los pacientes en sustitución de las familias.

## 8. Reflexiones finales

Termino con algunas reflexiones sobre los cambios necesarios para eliminar o reducir las barreras que afectan a la relación con el inmigrado:

1. Los discursos del miedo se corresponden con estrategias interesadas de quienes sacan provecho del “negocio de las diferencias”. Contrarrestar estos discursos implica un cambio de actitud; superar los prejuicios vehiculados desde el exterior y, en su lugar, usar la experiencia propia para el análisis de las situaciones concretas.
2. Entender la naturaleza de los nuevos racismos. Actualmente han perdido vigencia los racismos biológicos. Superado el concepto tradicional de raza, la descalificación del *otro* aparece actualmente más maquillada y taimada. Hoy la exclusión del *otro* tiene como base la cultura. El *otro* diferente culturalmente es el objeto de los racismos cotidianos: la mujer, los jóvenes, los marginales, los grupos étnicos, etc. Por tanto, es necesaria la revisión del discurso culturalista que ha impregnado a los colectivos profesionales sanitarios y muy particularmente al colectivo enfermero. Los nuevos racismos funcionan de forma diferente a los tradicionales. No se expresan abiertamente, son indirectos, tienen un carácter velado ya que en las instituciones no es políticamente correcto el discurso racista. Pero por eso son doblemente peligrosos. No olvidemos que el *Titanic* se hundió al chocar contra la parte invisible del *iceberg*. Los terapeutas trabajan con las emociones y sus prejuicios –inevitables– no se quedan en la taquilla al empezar la jornada, sino que suben a planta con él. Debemos, eso sí, evitar que los “pre-juicios” se transforme en “per-juicios”.
3. Aprender a “mirar de cerca” al inmigrado. Los prejuicios se deshacen cuando se rompe la barrera de la distancia, cuando la proximidad al *otro* es tal que permite verle por encima de los estereotipos sociales y de los condicionantes institucionales. Es preciso que emerja el *otro* cercano, visto y valorado como persona, mediante el paso

de la diferencia a la indiferencia étnica, valorándole por atributos y cualidades personales. Así, el *otro* inmigrado constituye una oportunidad para “mirarnos al espejo”, conocernos mejor y descubrir los muchos *otros* que forman nuestra *otredad*. Pasar del miedo a la diversidad al valor de la diversidad es el reto; ética, tolerancia y preparación son las herramientas.

4. Educar en los valores de la diversidad. Es importante que los educadores seamos capaces, aún en contexto de crisis, de transmitir esperanza, y ayudemos a eliminar el miedo al *otro*. Es necesario partiendo de la historia y sus crisis mostrar que los seres humanos están desde ahora enfrentados a los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino. Edgar Morin (2001) lo expresa de forma magistral:

La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria y los seres humanos, dondequiera que estén, están embarcados en una aventura común. Es preciso que se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano (Morín, 2001, p.57).

Finalizo con una frase de Saint-Éxupéry que resume muy bien lo que les he querido transmitir en mi intervención:

“Si tú eres diferente de mí, lejos de herirme, tú me enriqueces”.

## Bibliografía

- Bauman, Zygmunt (2009). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Barcelona: Arcadia.
- Cibanal, Luis (2003). *Técnicas de comunicación y relación de ayuda en ciencias de la salud*. Barcelona: Masson.
- Chomsky, Noam (2001). *La cultura del miedo*. Disponible en: <http://www.inventati.org/ingobernables/textos/anarquistas/Chomsky%20-%20La%20Cultural%20del%20miedo.htm>
- Delgado, Manuel (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Del Olmo, Margarita, (2002). El negocio de las diferencias. Una aportación teórica y metodológica al estudio del racismo, el prejuicio y la discriminación, en J. García y C. Muriel (eds.), *La inmigración en España*, 141-148, Volumen II, Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- Douglas, Mary (1991). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI,
- Glasser, Barry (1999). *The Culture of Fear*. New York: Basic Book.
- Hidalgo-Capitán, Antonio Luis (2012). *El ensayo académico*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Malé, S. (1999), "La salud de los refugiados", en Médicos Sin Fronteras, *El laberinto humanitario*, Madrid: Acento Editorial.
- Moreno Preciado, Manuel (2006). Del Cuidado de la Diversidad a la Diversidad del Cuidado, *Index de Enfermería*, año xv, n.55 6-8).
- Moreno Preciado, Manuel (2008). *El cuidado del "otro"*. Barcelona: Bellaterra.
- Moreno Preciado, Manuel (2010). Los cuidados del otro y las relaciones entre profesional y paciente. En: (Checa y otros eds.) *Transitar por espacios comunes*. Barcelona: Icaria.

- Morin, Edgar (2001). *Los siete saberes fundamentales para la educación del futuro*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pujadas, Joan Josep (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*, Madrid: Eudema.
- Simmel, Georg (1977). *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización (Volumen 2)*. Barcelona: Península.
- .





*Segunda Parte*

# **RECONOCIENDO NECESIDADES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA**



# Conocimiento superior y trabajo social indígena en sociedades conceptualizadas indígenas

*Kepa Fernández de Larrinoa*

Grupo de Investigación Gizarte Antropologia Lera-Ikergunea Upna

## I. Introducción

En este ensayo trazo un marco conceptual con el que abordar la relación entre trabajo social, ciencia política y antropología en la Amazonia ecuatoriana. Fundamento mi reflexión sobre tres puntales centrales. Uno radica en el examen de las políticas sociales del gobierno ecuatoriano en la región amazónica. Me sujeto a los años 2000, cuando se observa que la política nacional ecuatoriana se impregna de una marcada pátina cultural. Otro consiste en la observación del movimiento social indígena ecuatoriano. Desde finales de los años 1980 sobresalen su fortaleza organizativa e influencia en la política nacional de Ecuador. Tercero están los estudios etnográficos y las monografías de campo. Destaco las que inspeccionan las nociones indígenas de sociabilidad y cosmovisión amazónica. En concreto, las que inquietan el carácter licuefactivo de la conexión naturaleza/cultura en contextos y ecosistemas de bosque pluvial. En conjunción con todo lo anterior está mi cuaderno de campo, sus anotaciones y observaciones etnográficas recolectadas in situ durante distintos momentos entre 2002 y 2016. Mis averiguaciones revelan que en la Amazonia ecuatoriana trabajo social, ciencia política y antropología constituyen un campo tripartito de desencuentro.

Escribo este ensayo con estas preguntas en mente: ¿existe un raciocinio indígena específicamente amazónico?; de ser así, ¿cómo organizar un programa universitario de trabajo social indígena en la región amazónica? Es así que en esta publicación presento un marco conceptual con el que reflexionar acerca de la necesidad, o no, de un diseño curricular de trabajo social exclusivamente orientado a las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas de la región amazónica ecuatoriana. De la investigación se concluye que, en caso de proyectar un currículum universitario de trabajo social indígena amazónico, este debe promover la acción social comunitaria. Además, debe respaldarse en

las nociones de justicia ecológica y medioambiental, competencia cultural, espiritualidad indígena y experiencia colonial y poscolonial de la historia local.

## 2. Trabajo social indígena en el primer mundo

Los argumentos y discusión intelectual que siguen se insertan en un contexto teórico-práctico ya conocido dentro del trabajo social en el seno de poblaciones indígenas. Me refiero a las propuestas de trabajo social indígena formuladas por docentes e investigadores indígenas adscritos a departamentos de trabajo social en universidades de países anglosajones y escandinavos económicamente opulentos y con población nativa dentro de sus fronteras: Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Estados Unidos. En Escandinavia están: Dinamarca, con una mayoría de residentes inuit en Groenlandia; Suecia, Noruega y Finlandia donde, según nos acercamos a la región ártica, habitan los sami, grupo étnico y cultural específico cuyo carácter trasfronterizo se adentra en territorio ruso. Esto es, samis e inuit comparten, entre otros asuntos, la característica recién señalada de configurar poblaciones indígenas transfronterizas árticas, incluyendo Rusia.

En estos países anglosajones y escandinavos se ha formado, en las últimas décadas dentro de los campos de la educación social y el trabajo social indígenas, una corriente teórico-práctica de intervención significativamente crítica con los modelos de acción social inducida que hasta ahora se han venido debatiendo en las universidades o estimulando por las asociaciones nacionales de profesionales del trabajo social<sup>19</sup>. Un asunto capital, tema de discusión ineludible dentro de esta corriente crítica, es la noción de “paradigma de investigación y metodologías de creación de conocimiento indígena”. Lo llamativo de este planteamiento es su invitación a formular desde las ciencias sociales propuestas epistemológicas presentadas como descolonizadoras y emancipadoras.

Son propuestas teóricas y metodológicas descolonizadoras argumentalmente asentadas en la observación siguiente: la noción de indígena<sup>20</sup> se ha forjado en situaciones -espaciales y temporales- concretas de colonialidad, mientras que el epítome del trabajo social está inserto en el proceso de modernización e industrialización occidental. Los procesos nacionales de modernización, como los colonizantes de ultramar, no dejan de ser procesos ceñidos a momentos históricos y localizaciones geoculturales específicas. Pero lo relevante de esta argumentación no reside en la distinción, sin más, sociohistórica y geográfica entre un proceso modernizador euro-norteamericano y otro colonial allende, sino en la conexión político-económica mutua.

Ocurre que los procesos de colonialidad indígena y modernidad euroamericana son transcurros históricos y geoculturales copartícipes e indisociables del proceso de emergencia, desarrollo y expansión económica capitalista. Autores latinoamericanos como, por ejemplo, Bonfil (1987), Quijano (2000) y Mignolo (2007) han expuesto que cuando analizamos la praxis colonial *vis à vis* la retórica de la modernidad descubrimos que la expresión “indígena” expone *dramatis personae* radicados en escenarios de cuyo trasfondo asoman relaciones de dominación política, económica y cultural. Consecuentemente, las identidades indígenas contemporáneas son identidades subalternas abiertamente asidas a las políticas económicas de crecimiento y expansión económica de

<sup>19</sup> También de la educación social.

<sup>20</sup> Utilizo el vocablo “indígena” a modo de expresión aglutinante de otras, como por ejemplo: indio, nativo y aborigen. En ello sigo la predilección de Naciones Unidas por este vocablo en sus declaraciones, textos y documentos de trabajo.

los Estados modernos. Es precisamente de esta afirmación que deviene la importancia de tomar en consideración las propuestas y experiencias de intervención/acción orientadas a la descolonización del pensamiento y las prácticas socioculturales.

En estas casi dos décadas de siglo XXI la literatura generada en el campo del trabajo social al respecto es reveladora de la vitalidad de la propuesta. Sobre todo, según he señalado antes, en los ámbitos anglosajón y escandinavo. Con la peculiaridad, intelectualmente llamativa, de que en los países escandinavos y anglosajones mencionados más arriba, se han generado redes internacionales de colaboración, debate, pensamiento y acción. En ellas participan académicos y profesionales del trabajo social comprometidos con la regeneración dentro del tejido sociocultural y comunitario de las poblaciones indígenas de sus países. Muestra de ello son estas palabras de Michael Anthony Hart y Amanda Dawne Burton, director e investigadora, respectivamente, del Instituto de Conocimientos Indígenas y Trabajo Social del Centro de Investigaciones Científicas de Canadá:

Hay marcos y programas en marcha y emergentes que hacen hincapié en el conocimiento indígena como base para la educación en el trabajo social, tanto en los niveles de grado como de postgrado. Hay muchos esfuerzos para investigar y presentar enfoques indígenas en el trabajo social (...). Estos esfuerzos son de gran alcance, con esfuerzos en lugares como Taiwán, Noruega, Canadá y Aotearoa/Nueva Zelanda (Hart & Burton, 2016, pp. 4-5).

En un escrito precedente he abordado el estudio de las nociones de epistemología y métodos de investigación indígena así como sus consecuencias teórico-prácticas bien en la enseñanza universitaria bien en el ejercicio profesional del trabajo social tocante a los pueblos indígenas en países opulentos occidentales (Fernández de Larrinoa, 2016). No voy a repetir aquí lo dicho en aquel, sino meramente evocar algunas ideas allí expuestas. Con ello pretendo dos cosas: contextualizar adecuadamente la orientación adoptada en este trabajo; avanzar un análisis comparativo, valorando así la pertinencia de una posible articulación entre las experiencias anglosajonas y las latinoamericanas, en particular de las amazónicas, asunto central en este ensayo.

Por la diversidad de autores y casos expuestos considero conveniente recordar estas cuatro obras: Tuhiwai Smith (1999); Gray, Coates y Yellow Bird eds. (2008); Gray, Coates, Yellow Bird y Hetherington eds. (2013); y Hart et al. eds. (2016). En su conjunto, son obras que vinculan el trabajo social en comunidades indígenas a la protección de los derechos humanos. Este objetivo lo desgranar asociando la praxis del trabajo social a la ideación de proyectos de intervención social enfocados hacia la descolonización y la reapropiación por parte de las comunidades indígenas de sus vidas culturales, sociales, políticas y económicas. Consiguientemente, entre las muchas preguntas que se plantean quienes firman los textos publicados en los trabajos recién citados está la de cuánto de cierto hay en la afirmación de que el trabajo social es una invención occidental aferrada a la experiencia concreta de los Estados-nación occidentales u occidentalizados. Y es que en estos ocurre que centellean concepciones como las de modernidad, progreso, laicidad e individualismo; flamea un tipo de economía productivista, extractivista, industrial y consumista; e imperan las formaciones políticas con base ideológica exclusivamente demócrata-cristiana y social-demócrata, al menos durante parte del siglo XX.

Sin embargo, en las sociedades indígenas son centrales, siguiendo lo expuesto y debatido en los estudios de antropología, las nociones de comunidad y parentesco. E igualmente lo es la participación activa en ceremonias festivas y rituales religiosos. Como resultado, la noción indígena de “ayuda mutua” acaba por circunscribirse, en principio, al

modo como desde el interior de la propia cultura indígena se ha delimitado un marco comunitario y ritual específico, al tiempo que también se han establecido estrategias de lazos y alianzas familiares y vecinales. Por otra parte, aquello que en trabajo social se designa con la expresión “prestación social” resulta ser, en el contexto de las sociedades indígenas, un régimen sociocultural sólidamente incorporado a concepciones y prácticas espirituales precisas (Coates et al., 2007).

Por tanto, inspeccionar la literatura escrita hoy en los países escandinavos y anglosajones sobre el carácter del trabajo social en el contexto de sus poblaciones indígenas despliega un prototipo de trabajo social culturalmente centrado. Se trata de un cuerpo de estudios que exhorta a que el trabajo social en comunidades indígenas sea consistente con el tipo de sociedad y cultura del lugar. Repercusión académica directa del postulado anterior es que el conocimiento antropológico de las sociedades y culturas locales es condición sine qua non para la intervención social. Con todo, ya he expuesto en otro lugar que este reconocimiento, en el seno del trabajo social, de la dimensión cultural y antropológica idiosincrática de los pueblos indígenas no ha quedado al margen de controversias y resistencias (Fernández de Larrinoa, 2016). Michael Anthony Hart y Amanda Dawne Burtun resumen la contienda así:

Si bien hay muchos esfuerzos recientes por parte de los pueblos indígenas para abordar directamente la cuestión actual del colonialismo (...), algunos colonos también lo han venido haciendo (...). Se reconoce que abordar la opresión colonial y abrir espacio en el trabajo social a los conocimientos, la ética, las teorías, las prácticas y los protocolos indígenas no puede basarse únicamente en conceptos tales como sensibilidad cultural, conciencia cultural y práctica intercultural. Utilizar estos conceptos podría causar que los trabajadores sociales de las poblaciones de colonos manejen conceptos como ‘maná’ y ‘cabaña de sudor purificante’ desde una conciencia superficial de su significado, continuando así con las prácticas convencionales de los colonos. Estos conceptos también pueden conducir a que los trabajadores sociales indígenas se desconecten de sí mismos como pueblos indígenas para trabajar de forma intercultural según las prácticas convencionales de los colonos (...). Las prácticas interculturales no proporcionan a los trabajadores sociales indígenas una visión de la opresión según esta opera en el presente dentro de sí mismos como personas o en el campo del trabajo social (Hart & Burton, 2016, p.5).

### **3. Descolonización del saber: trabajo social y paradigmas de investigación indígena en el primer y tercer mundo**

Este capítulo radica en el reconocimiento de dos asuntos interactuantes. Uno es la existencia de un cuerpo de conocimiento universitario centrado en la intervención social en el seno de las comunidades indígenas del Norte anglohablante (Canadá, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda). Efectivamente, es un cuerpo de conocimiento inicialmente circunscrito a un grupo –selecto, en lo que concierne a la organización y desarrollo de la enseñanza superior- de países pertenecientes a la Commonwealth. Paulatinamente van agregándose otros Estados con población indígena, aunque con historias coloniales pasadas y presentes distintas de las de aquellos. Es el caso de Escandinavia y algunos países asiáticos y africanos.

Vinculado a lo anterior está la configuración de un nuevo campo de estudio en las ciencias sociales. Bajo la denominación de ‘paradigma de investigación y metodologías y sistemas de conocimiento indígena’, se presenta a sí mismo como paladín de los estudios

de descolonización del saber.<sup>21</sup> Efecto notorio de su irrupción ha sido la proyección de un tipo de imaginario sociocultural radical, contrapunto alternativo al científico universitario occidental (Smith, 1999). Su amarre escolástico al trabajo social indígena anglosajón es consecuencia de ciertas corrientes que fluyen en los mares de la Antropología y los Estudios Culturales. Sobre estos navegan naves de inquisición analítica con sus proas orientadas hacia las costas y puertos que propician los procesos de naturalización de las identidades sociales. Característico de los Estudios Culturales es la firmeza con sus adheridos se aprestan a la tarea asumida: revelar los transcurros históricos de dominación político-económica adjuntos a los procesos de construcción simbólica de identidades social y culturalmente subordinadas. La intersección de modelos de trabajos social antiopresión y anti-discriminación (Payne, 1997), modelos de antropología sociopolíticamente reflexivos y críticos del método etnográfico clásico de observación participante y representación cultural de la otredad (Biehl, Good & Kleinman, 2007) han propiciado los así denominados Estudios Poscoloniales y los Estudios de la Subalternidad (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 1995).

Surgen ahora varias preguntas: ¿se nutren las raíces epistemológicas del trabajo social indígena del mismo sustento conceptual que estimula la formación de sociedades urbanas e industriales? Estas están orientadas al lucro económico<sup>22</sup>, por lo que asoma cierta incertidumbre acerca del papel que el trabajo social pueda desempeñar en el caso de las poblaciones indígenas de la región amazónica. Y es que los antropólogos y antropólogas que se han acercado a ellas las han caracterizado en términos de “sociedades de la naturaleza” (Descola, 1994), “bosques pensantes” (Kohn 2013), “multinaturalismo” (Viveiros de Castro, 2003). Son sociedades donde la noción de humano se diluye entre otras más. Los estudios de antropología al respecto descentran el lugar que el ser humano ocupa en el ecosistema, contrario a lo que ocurre dentro del marco de cognición occidental.

Otra pregunta concierne la enseñanza superior y a las políticas públicas de los gobiernos nacionales y administraciones locales de los países con territorio amazónico. ¿Hasta qué punto las ideas de descolonización epistemológica del trabajo social labradas por académicos de origen indígena en departamentos de estudios indígenas sitos en Canadá, Nueva Zelanda, Australia, Estados Unidos, Noruega, Finlandia, Suecia y Dinamarca se conocen en las escuelas de trabajo social de, por ejemplo, Bolivia, Ecuador, Perú, Brasil y Colombia, quienes comparten territorio dentro de la gran cuenca amazónica?<sup>23</sup> ¿Se han desarrollado en las escuelas de trabajo social de estos países planes de estudios centrados en la dimensión cultural sui generis de sus poblaciones indígenas y rurales? ¿Cuál es el papel otorgado a los estudios de antropología realizados sobre los residentes amazónicos en el diseño de planes de estudios para la intervención social en la región amazónica? Finalmente: ¿En qué medida la administración pública es consciente de que la columna central sobre la que el Estado de bienestar se erigió sobre sí mismo, la redistribución de la riqueza, no es soporte perenne ni estable si desatiende asuntos como el del derecho a la diferencia cultural?

En definitiva, en este ensayo se presenta un estudio sobre la idea antropológica de “sociedades de la naturaleza”, concepción vinculada al tipo de sociabilidad marco de la

<sup>21</sup> Por descolonización del saber se entiende que es la desoccidentalización de la ciencia y los modelos de producción y transmisión de conocimiento tal y como se conciben en los países occidentales y occidentalizados.

<sup>22</sup> Esto es, que se nutre de los mismos ingredientes conceptuales que provocan el tipo de problemas sociales cuya erradicación es, no sin ironía, la tarea del trabajo social.

<sup>23</sup> ¿Viceversa?

región amazónica. Asimismo, se reflexiona acerca de esta representación/interpretación antropológica de esta idea en los estudios universitarios de la Amazonia. También lo hago *vis à vis* los argumentos relativos al desarrollo e implementación de programas de intervención social indígena para lo que me detengo, en primer lugar, en los planteamientos esgrimidos dentro de departamentos de estudios indígenas de países del Norte anglosajón. A continuación, discuto con cierto detenimiento la idea antropológico-amazónica de sociedad de la naturaleza, en esta ocasión observando, primero, su relación con los programas de estudio de trabajo social en Ecuador, y, segundo, con el diseño de políticas sociales para la población indígena.

Asimismo, reviso la política educativa universitaria del gobierno de Ecuador. Constató el fomento institucional de una política universitaria ecuatoriana con el foco puesto en la promoción de un tipo de educación y conocimiento muy al servicio del mercado económico nacional, y apenas orientado al bienestar, la calidad de vida y el desarrollo humano de los habitantes nativos amazónicos. Frente al modelo nacional desarrollista de corte neoliberal que últimamente tutela el diseño de planes educativos en la enseñanza superior pública amazónica, en este ensayo se impugna la pertinencia de tal orientación al tiempo que se defiende la idoneidad de generar currículos universitarios más acordes con las necesidades perentorias de los moradores del lugar. Una titulación en trabajo social indígena comunitario contribuiría a ello. Quizá. ¿Quién lo sabe?

En este capítulo, pues, llamo la atención sobre tres principios a discutir con profundidad en una propuesta curricular de trabajo social indígena: uno es el concepto de competencia cultural; otro, la noción de indigenización del trabajo social; y tercero, qué se entiende en el trabajo social indígena por metodologías y técnicas de intervención social descolonizantes. En suma, aquí presento un proyecto de diseño educativo universitario que descansa sobre: primero, las ideas de competencia cultural e indigenización y descolonización del trabajo social, según se definen en departamentos de trabajo social indígena de habla inglesa; segundo, su reformulación de acuerdo con los resultados de una investigación de campo exhaustiva, a llevar a cabo con el fin de conocer lo mejor posible el contexto social, histórico, cultural, medioambiental y económico específico de las comunidades indígenas amazónicas contemporáneas; y, finalmente, organizar un plan de estudios universitarios en trabajo social indígena acorde con ese contexto.

A continuación expongo sucintamente parte del marco conceptual en que encuadrar la práctica y la instrucción de un trabajo social comunitario indígena liberador y transformador de la sociedad.

#### **4. Trabajo social en América Latina**

En América Latina las décadas 1960 y 1970 representan años de localizaciones, ajustes y experimentaciones geoeconómicas y político-territoriales de la intervención social profesional. Hoy evocan un punto de inflexión eminentemente significativo ya que fueron años dados a la recapacitación y el análisis crítico de la acción social inducida desde los ministerios y oficinas administrativas características del Estado-nación moderno. Representan dos décadas de discusión acerca de la pertinencia de las ideas centroeuropeas, británicas y norteamericanas acerca del ejercicio del trabajo social fuera de su ámbito histórico y cultural euroamericano en que se gestaron. Simultáneamente, rememoran el momento en que el trabajo social latinoamericano impulsó modelos teórico-prácticos de intervención social acordes con las circunstancias históricas, económicas y políticas específicas de América Latina. Asimismo, coinciden con lo que los y



las historiadoras anglosajones del trabajo social fuera del ámbito euroamericano urbano-industrial han denominado indigenización del trabajo social. Sin embargo, como podremos observar más adelante en este ensayo, valerse de la expresión 'indigenización del trabajo social' para describir los cambios conceptuales en el trabajo social latinoamericano de los años 1960 y 1970 abre la puerta a malinterpretaciones (Navas, 1990).

Por otro lado, las décadas 1980 y 1990 fueron de conciencia epistemológica. También de enfrentamiento teórico-práctico e igualmente también político, como demuestran los ejemplos e historias disímiles de Chile y Cuba. De enfrentamiento entre empirismo, descripción y ajuste, de un lado, y materialismo histórico, de otro. De enfrentamiento entre visiones encontradas; la visión de un trabajo social que entiende la realidad social (la sociedad) como algo construido, negociado, disputado, interpretado (la dialéctica, la fenomenología, la hermenéutica) y la visión de un trabajo social que entiende la realidad como un ente dado de antemano (Quezada Venegas et al., 2001).

Finalmente, están los años 2000, los años de la significación política de la diferencia cultural, de los movimientos sociales indígenas, de las subjetividades colectivas, de los derechos culturales, del Estado plurinacional, de las políticas sociales interculturales. Una máxima del trabajo social latinoamericano del siglo XXI es la que exhorta a que su práctica profesional y enseñanza universitaria estén unidas a la investigación científica, el conocimiento crítico de la dimensión social humana y el compromiso ético con la justicia social (Cifuentes, 2013). Desde su origen formal hace casi cien años, en América Latina los y las profesionales del trabajo social se han formado en centros educativos vinculados a la enseñanza universitaria. Entonces y ahora el trabajo social latinoamericano se ha caracterizado por su compromiso por el cambio social y la transformación de la sociedad. Obvio, pues esta proclama es la *raison d'être* del trabajo social, independientemente del momento y el lugar de su ejecución. Menos traslúcido se muestra el cómo y el para qué de su consumación. Y es que, similar a lo que ocurre en el conjunto de las ciencias sociales y humanas, en la historia del trabajo social abundan los modelos y las perspectivas (Payne, 1991). También en el devenir práctico y teórico del trabajo social en América Latina.

Es importante ser consciente de que cuando hablamos de cambio social debemos especificar a qué cambio nos referimos, qué tipo de transformación perseguimos. Pero sobre todo debemos ser conscientes del cómo y el para qué de ese cambio. Llegados a este punto, la pregunta es ¿ha irrumpido en el ejercicio teórico-práctico del trabajo social latinoamericano algún modelo de paradigma de investigación indígena específicamente característico de la región? En caso afirmativo: ¿Cuál es su grado de fortaleza?; ¿Cuáles son sus referentes?

Un hecho llamativo en la historia reciente de latinoamericana es la fuerza política y social con que los movimientos indígenas obligaron a finales de los años 1990 y principios de los 2000 a que sus gobiernos nacionales e instituciones internacionales les reconociesen como sujetos políticos, sociales, culturales y medioambientales activos. Resultado de ello ha sido que las lenguas, sistemas de conocimiento y análisis e interpretación de la realidad distintivos de las culturas indígenas, junto con sus modelos de sociabilidad, retomaran el protagonismo que históricamente les había sido usurpado. ¿En qué medida han contribuido, si es que han contribuido, los movimientos sociales indígenas más recientes a reformular los procesos institucionales de creación, conservación, difusión y transmisión de conocimiento universitario? ¿Se refleja en la organización y conceptualización de la enseñanza y ejercicio profesional del trabajo social con y/o para las poblaciones nativas de América Latina?

Como ha sucedido en las últimas décadas dentro de las comunidades indígenas de Canadá, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, los teóricos y profesionales del trabajo social han denunciado su carácter colonial e imperial en América Latina. De un lado lo juzgan reflejo de la supremacía del pensamiento europeo y angloamericano, sus casos de estudio, su idioma y sus sistemas de difusión del conocimiento “válido”. [...] Se constata que las propuestas de investigadores ingleses como Burrell y Morgan y las contribuciones posteriores de Malcolm Payne figuran frecuentemente como los puntos de partida para discutir perspectivas y modelos de intervención que fundan al trabajo social latinoamericano (Muñoz, 2015, p.1). De otro, subrayan la exigencia de un enfrentamiento reflexivo público con lo anterior:

Constituye un desafío para el Trabajo social cuestionar la hegemonía de aquellos que sustentan su saber en criterios de validez establecidos por y para sí mismos; desafío que se acrecienta si tomamos en cuenta que en general la profesión se forma y ejerce en dos espacios clave de hegemonía de las formas modernas de racionalidad: la universidad y el Estado. Ni la política (...) ni lo público (...) pueden ser reducidos a un solo tipo de racionalidad que excluye otras formas de saber y estar en el mundo y por tanto desconoce su rica diversidad (Gómez, 2014, p.92).

Los testimonios anteriores testifican la presencia de un trabajo social descolonizador en América Latina, pero ¿obedece a un paradigma de pensamiento indígena como en el caso estudiado en la sección anterior? Una consecuencia de los movimientos sociales indígenas de Bolivia y Ecuador ha sido la forja de un modo de pensar el bienestar social de las personas que contrasta sobremanera con las perspectivas al respeto ideadas desde la administración pública de los Estados latinoamericanos y la enseñanza y ejercicio histórico del trabajo social. Me refiero a la expresión *Buen vivir*. El Buen vivir es una concepción del bienestar social humano originada en el seno de la cultura popular, la cosmovisión indígena campesina y los movimientos sociales latinoamericanos de finales de siglo XX. Muy en particular llega de la reflexión sociopolítica liderada desde dentro de las organizaciones campesinas andinas de cariz étnico-cultural. Llega, pues, la pregunta: ¿Cómo entronca el trabajo social ecuatoriano de las últimas décadas con las propuestas del Buen vivir e Interculturalidad que llegan a los espacios de decisión política y relaciones públicas de la mano de los descendientes de los otrora americanos originarios, hoy minorías lingüísticas y culturales dentro de sus países de residencia?

Varias razones avalan la pertinencia de la pregunta anterior. Primero está que el Estado ecuatoriano recoge en su constitución dichas propuestas. Segundo, que los últimos gobiernos de la nación se han apropiado de ellos discursivamente. Tercero, que tal apropiación institucional, por interesada, es objeto de impugnación por parte de los líderes y activistas de los movimientos sociales. También por parte de los representantes comunitarios y de las organizaciones indígenas. Asimismo, de intelectuales, académicos, profesores universitarios y docentes no universitarios. Sin olvidar que perduran los que desapruaban su inclusión en la constitución nacional y su implementación gubernamental porque profesan ideas incrustadas en estructuras histórico-culturales de pensamiento racista y colonial (Huanacuni, 2010; Fatheuer, 2011; Domínguez & Caria, 2014).

Más arriba hemos señalado la emergencia en América Latina en los años 1960 y 1970 de un modo de pensar el trabajo social en consonancia con la confluencia de dos situaciones. Una era las políticas de desarrollismo y crecimiento económico vía el fomento de procesos de industrialización y tecnologización de la producción agroganadera. Otra, el auge de las ideas socialistas y comunistas y su influencia en el acto político colectivo de representar el acceso a la justicia social y el camino conducente a la creación de un tipo de

sociedad garante de su sustento. Resultado de aquella conjunción fue una forma de entender el trabajo social vinculada a la crítica del capital de Carlos Marx.

La perspectiva del Buen vivir invita a pensar el trabajo social desde otra óptica, la del campo-campesinado de la sierra andina vis à vis el efecto de la implementación de políticas económicas neoliberales en sus vidas contemporáneas. ¿Se ha pensado en Ecuador la enseñanza y ejercicio del trabajo social según ese marco estructural de relaciones sociales y subsiguientes desajustes orgánicos locales? Más: ¿Se está pensando el trabajo social desde la concepción de la selva-cazador/recolector en relación con el extractivismo de las multinacionales y empresas nacionales y públicas del Estado-nación en el corazón de la selva? Esto es, ¿en relación con el substrato neodesarrollista que hay detrás del discurso gubernamental oficial del Buen vivir y la plurinacionalidad formales del Estado ecuatoriano contemporáneo?

Del mismo modo que hubo un proceso reformulador del trabajo social latinoamericano dentro del marco de la filosofía de la liberación de los oprimidos, ¿existe en la actualidad un proceso de reformulación del trabajo social latinoamericano dentro del marco de investigación indígena contemporánea del mismo modo que lo hay, por ejemplo, en el mundo indígena anglosajón? ¿Reinterpretan los movimientos indígenas latinoamericanos la intervención externa comunitaria a partir de sus propuestas y experiencias en los movimientos sociales y los órganos de gobiernos nacionales y locales? Y más: ¿Se hace desde dentro de los centros de investigación y enseñanza universitaria?

En una reunión mantenida con la directora del departamento de trabajo social de la Universidad Central de Quito, Dra. Soraya Carrasco, el martes 22 de marzo de 2016 en su despacho, ella me explicó que en su centro la formación curricular en trabajo social se encontraba en periodo de reformulación, tarea en la que se encontraban en proceso de ejecución de acuerdo a los principios cognoscitivos siguientes: género, medioambiente, ecosistema, derechos humanos, interculturalidad. Y justificó esta reforma curricular argumentando que con ello se pretende volver a dar contenido social al término Buen vivir, hoy despojado de su valor semántico con que inicialmente irrumpió en la sociedad ecuatoriana, ello como consecuencia del secuestro político de su significación originaria por parte del Estado y su aparato de comunicación. La directora Dra. Soraya Carrasco convocó una reunión del equipo docente una semana después, el día 2 de abril a las nueve de la mañana, a la que fui invitado. Acudió una decena de profesores y profesoras entre quienes estaban ella misma y el director de estudios de posgrado. En la reunión se discutió este tema aflorando sin cesar la misma declaración y razonamiento que en la reunión de la semana anterior, insistiendo en la actual cosificación política de los términos 'interculturalidad' y 'buen vivir'.

La tarde del día 21 de marzo el rector de la Universidad Central Fernando Sempertegui Ontaneda me invitó a una reunión en su despacho con él y varios profesores, entre los que se encontraba el Dr. Rafael Polo Bonilla, director del Instituto de Investigaciones en Ciencias Sociales. En ella el rector Fernando Sempertegui constató la necesidad en Ecuador de una reflexión abierta e interdisciplinar en torno a la idea de desarrollo en la Amazonia donde sopesar las distintas perspectivas e intereses con que operan los diversos agentes involucrados en su práctica. Propuso una reflexión abierta propiciando un espacio de diálogo e intercomunicación al respecto. En él emergerían asuntos directamente vinculados a la labor universitaria como son los relacionados con la propiedad intelectual del conocimiento, y otros de carácter más amplios como, por ejemplo, la propiedad cultural. Un tercer ejemplo, confirmación de esta preocupación actual con la incorporación de conceptos como interculturalidad al proceso de creación

de conocimiento universitario, fue que en esos días la Universidad Central estaba celebrando un encuentro en torno a saberes, universidad e interculturalidad.

Más abajo vuelvo a los términos Buen vivir e Interculturalidad con el fin de discutir esta denuncia universitaria del despojo semántico al que han sido sometidos estos conceptos por parte del gobierno ecuatoriano.

## **5. Trabajo social, estudios culturales, paradigma de investigación indígena**

Bien puede afirmarse que el árbol de los Estudios Culturales brotó al trasplantar las yemas conceptuales de la filosofía literaria post-estructuralista al tronco de la sociología política marxista. Es decir, surgió al traspasar el modelo de indagación filosófico-literario acerca del proceso de creación de ficciones literarias verosímiles al campo analítico encargado de estudiar los procesos de creación, en el curso de las relaciones humanas, de imágenes y representaciones de identidades culturales y sociales. Ello con la particularidad de que las monografías así realizadas presentan críticas académicas del andamiaje político-económico donde se ubica el utillaje cultural con que levantamos imágenes y representaciones de identidades sociales sumisas. Y he aquí, pues, que lo que distingue al campo de los Estudios Culturales de otros campos de análisis sociocultural es la firmeza con que aquel se emplea en la tarea que ha asumido para sí, a saber: revelar los transcurso históricos de dominación político-económica adjuntos a los procesos de construcción simbólica de identidades social y culturalmente subordinadas.

Es así que los Estudios Culturales constituyen un campo de indagación centrado en la desnaturalización -y, por ende, la problematización- de las identidades sociales y su escenificación pública. Desvelar con qué tipo de herramientas de poder y dominación se construyen, bajo el capitalismo, las nociones de raza, etnia y género, vis à vis su intersección con la de clase social, es consustancial a los Estudios Culturales. Como decimos, ello es consecuencia directa de su preocupación por abordar la relación entre historia social y dominación política al unísono con la existente entre identidad cultural y exclusión social. Es en el ámbito de discusión académica glosado arriba que considero pertinente valorar la intersección contemporánea del ejercicio del trabajo social indígena con los postulados de antropología cultural. Y dentro de este ámbito, en el campo concreto de los Estudios Poscoloniales y los Estudios de la Subalternidad (Ashcroft, Griffiths y Tiffin eds. 1995), cuya traza el profesor argentino Ricardo Salvatore (2005) delinea así:

Nos parecía que la renovación conceptual en torno a la relación entre Imperialismo y Cultura, traída por los Estudios Poscoloniales, Culturales, Subalternos, de Género, Étnicos y Raciales presentaba nuevos focos de integración a la crítica cultural y a la historia: la relación entre tecnologías de representación y la construcción de hegemonías imperiales/coloniales; la complicidad entre las empresas del conocimiento y el imperialismo; la tensión entre identidades coloniales y poscoloniales en los países militar y administrativamente descolonizados; la superposición e interconexión de empresas diversas (religiosas, humanitarias, de penetración comercial, de creación artística, de colección museográfica) bajo el manto de una relación desigual de poder llamada imperialismo/colonialismo. Estos nuevos focos de interrogación y estos nuevos intereses (compartidos, creo, por historiadores y críticos de la cultura) creaban un contexto apropiado para re-pensar –es decir, re-configurar, re-examinar, reflexionar- aquel tipo de relación. En este nuevo contexto, en el que ni las instituciones de la cultura ni los intelectuales pueden ya reclamar autonomía o ser vehículos de proyectos emancipadores, es necesario re-pensar el imperialismo desde adentro: es decir, desde la academia, desde la ciencia, desde la historia, desde los aparatos de creación artística y literaria. Es necesario exponer,

desplegar y aprehender las complejidades de la construcción de formas de gobernabilidad global que, por simplificar, llamamos imperialismo.[...] El imperialismo estuvo incorporado o concretizado en una serie de representaciones y artefactos: plazas públicas, colecciones de arte, literatura de negocios, proyectos arqueológicos, exhibiciones fotográficas, guías de viaje, etc. Parece improbable que este complejo aparato cultural o sistema de representaciones –así como los sentidos creados por ellas- simplemente desaparezcan como efecto de la descolonización, el multiculturalismo o la globalización [...] El presente nos fuerza a volver a considerar aquellos viejos problemas (Salvatore, 2005, pp.12-13).

Legado de lo anterior ha sido la expansión en los años 2000 de un campo de análisis sociocultural asentado sobre dos cimientos: la historiarización del estudio de la acción social humana; y la historiarización del proceso de producción y transmisión de conocimiento dentro de las ciencias sociales. El trabajo social no ha quedado al margen de esta dualidad reflexiva. Ello hasta el punto de que su barniz cultural contemporáneo ha impregnado el análisis de la intervención social en el contexto de las poblaciones indígenas con conceptos e ideas como, recordémoslos: colonialidad del saber (Quijano, 2000); indigenización del trabajo social (Grey, Coates & Yellow Bird, 2010); y acción social comunitaria descolonizante y emancipante (Smith 2008; Grey, Coates & Hetherington, 2011). Lo desarrollo abajo.

Una característica de los pueblos indígenas de los años 2000 es su identificación con la biodiversidad y el multiculturalismo. La mayoría de los pueblos indígenas viven en ecosistemas *sui generis*, y hablan idiomas y mantienen lógicas culturales también únicas. Preocupaciones humanas en el mundo actual, como el calentamiento global y el cambio climático, han proporcionado a los pueblos nativos un status quo de guardianes ecológicos y de guardianes de ambientes en peligro, así como de buenos administradores de recursos naturales escasos. Son estas circunstancias que han estimulado la incorporación de ciertos tipos de conocimiento indígena al sistema de investigación de los científicos occidentales. Consecuentemente, las instituciones occidentales a cargo de la producción y reproducción del conocimiento científico son hoy más propensas a reconocer el valor de las epistemologías y las metodologías de conocimiento propias de los pueblos indígenas (ver Fernández de Larrinoa, 2014). Es así que, aparte de "trabajo social indígena" -bajo escrutinio aquí- se han acuñado expresiones nuevas; por ejemplo: "conocimiento ecológico tradicional" (Menzies, 2006; Huntington, 2000). De hecho, estas y otras expresiones ya forman parte del léxico adoptado recientemente por las instituciones gubernamentales y la administración, así como por las asociaciones privadas y los organismos internacionales que controlan la gestión de los entornos en riesgo y que albergan poblaciones con culturas en trance de desaparecer.

Es importante decir que, al igual que conocimiento ecológico tradicional es la expresión con la que los científicos ambientales reconocen en sus ensayos segmentos particulares de conocimiento de poblaciones nativas específicas, los trabajadores sociales emplean el término "competencia cultural" para integrar el conocimiento indígena local en su área de actuación. Y también es importante decir que esta noción de competencia cultural arroja sospechas tanto en la educación universitaria como en la práctica profesional, principalmente cuando los profesores conferenciantes y los profesionales tienen membresía indígena. De nuevo, desde un punto de vista indígena, la competencia cultural en el trabajo social es una frase establecida. Tiene más de declamatoria que de transmisora de un logro real. Por ejemplo, en su estudio de 1999 sobre el concepto de competencia cultural en la praxis e instrucción del trabajo social en los Estados Unidos, la profesora e investigadora indígena Lakota Hilary N. Weaver concluyó: "No he sido capaz

de identificar ningún trabajo empírico sobre competencia cultural con nativos norteamericanos [...]” (Weaver, 1999, p.218).

Otro ejemplo, en 2012, *Canadian Native Social Work Journal* publicó un artículo sobre los modelos culturales, los sistemas de conocimiento y la acción social en los programas de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social, diciendo así: “La conciliación de la teoría y las prácticas del trabajo social con los pueblos indígenas de Canadá se encuentra actualmente en diálogo crítico, lo que se debe a la contribución histórica, todavía duradera, de la profesión del trabajo social a la colonización (...)”.

Aunque se ha conseguido cierto equilibrio a través de currículos innovadores centrados en lo indígena y espacios universitarios seguros en que el trabajo social se transmite a la siguiente generación de estudiantes, las contribuciones en el campo de la educación siguen siendo escasas. (Clark et al, 2012).

A propósito del significado atribuido a la competencia cultural en el trabajo social, los académicos nativos han observado deficiencias sobresalientes incluso durante las últimas décadas. Sin embargo, sería injusto concluir la inexistencia de experiencias de trabajo social indígena basadas en concepciones culturales indígenas asimismo llevadas a cabo por trabajadores sociales indígenas. Por el contrario, como describen Robyn Munford y Jackie Sanders en un estudio sobre prácticas de trabajo social indígena dirigido por trabajadores sociales maoríes en Aotearoa, Nueva Zelanda:

De particular importancia para los maoríes, y central para el logro de bienestar, es la conexión con la ascendencia de uno mismo y la puesta en primer plano de los sistemas de significados culturales, incluyendo la espiritualidad (...). Las relaciones terapéuticas exitosas comienzan con una comprensión de la posición de un cliente dentro de su familia y la comunidad, y de las conexiones de su familia, tanto históricas como actuales. Antes de que cualquier proceso de ayuda pueda iniciarse, hay que tomar un tiempo para hacer las conexiones con el lugar (de donde la gente viene y donde actualmente se encuentra) y las personas (a las que están conectados y los lazos generacionales significativos). Estas conexiones proporcionan una sólida base sobre la que se construirá el trabajo. Sin la debida atención a estos aspectos de las relaciones, es poco probable que el trabajo constructivo llegue a tener éxito, ya que el cliente se sentirá aislado de los elementos contextuales y relacionales que contribuirán a abordar los desafíos y trabajar por el cambio (Munford & Sanders, 2010, p.3)

Este modelo hace hincapié en el yo como un ser psicosocial con dimensiones espirituales, psicológicas, físicas y de parentesco. Marcos de práctica como este se utilizan ahora ampliamente, y los modos de entendimiento social y las experiencias de salud maoríes nutren cada vez más el enfoque por parte del Estado y los organismos no gubernamentales (ONGs) (Munford & Sanders, 2010, p.9).

Los ejemplos presentados arriba ilustran la fragilidad de los sistemas culturales indígenas, las epistemologías y las metodologías en su migración hacia la tarea de construir conocimiento social universitario. Para una comprensión más profunda del problema en el seno del trabajo social, debemos distinguir entre estas dos terminologías separadas: por un lado, trabajo social culturalmente competente o sensible; y, por otro, trabajo social radical indígena. La primera refleja -según se ha explicado- asimilaciones fragmentadas y desconectadas de uno o varios fundamentos culturales, atribuidos a un sistema autóctono de sociabilidad y conocimiento indígena, a la práctica del trabajo social y su instrucción laboral en la universidad. La segunda significa algo completamente diferente: el proceso de pensar en la capacitación y realización de trabajo social en el contexto de los pueblos indígenas desde perspectivas y metodologías radicalmente indias. Como el profesor de trabajo social en la Universidad de Manitoba Michael Anthony Hart ha explicado:

Las cosas están cambiando en el ámbito de la investigación. Mientras que una vez, nosotros, como pueblos indígenas, cuando entramos en el mundo académico nos vimos enfrentados a dejar nuestra indigeneidad en la puerta, ahora varios de nosotros estamos trabajando activamente para asegurar que nuestra investigación no sólo sea respetuosa o 'culturalmente sensible', sino que también se base en los enfoques y procesos que forman parte de nuestras culturas (Hart, 2010, p.1).

Esta dualidad responde a una cosmovisión euroamericana central y poderosa desde la cual se juzga, interpreta, mira y canaliza cualquier otra forma de pensamiento o línea de razonamiento. En el mejor de los casos, las interpretaciones indígenas de la ayuda mutua podrían incorporarse en el conocimiento y la interpretación del trabajo social, pero siguiendo una retórica políticamente correcta de respeto y tolerancia de la diferencia cultural. Cuando esto sucede, la sensibilidad y competencia cultural consiste en seleccionar aquellas piezas culturales indígenas que mejor se adaptan al conocimiento científico occidental. De lo contrario, se vuelven imperceptibles o simple folclore decorativo (Hart, 2004, p.4):

Así, cuando la mayoría de los profesores describen el 'mundo', describen contextos eurocéntricos e ignoran las perspectivas y entendimientos indígenas. "Para la mayoría de los estudiantes aborígenes, la realización de su invisibilidad es similar a mirar en un lago sereno y no ver su imagen reflejada" (Henderson, 2000, p.76). De hecho, el pensamiento eurocéntrico ha llegado a mediar en el mundo entero hasta el punto en que las visiones del mundo que difieren del pensamiento eurocéntrico son relegadas a la periferia, si es que se reconocen totalmente (...). Cuando se reconocen, lo más normal es que las cosmovisiones indígenas se analicen más a través de un punto de vista eurocéntrico.

Esta marginación o cegamiento de las cosmovisiones indígenas "ha sido y sigue siendo una de las principales herramientas de la colonización" (Walker, 2004, p.531). De hecho, los educadores américo-europeos, independientemente del nivel del programa educativo, preguntan a diario que las personas indígenas condesciendan o encajen en las versiones américo-europeas del mundo sin tener en cuenta sus perspectivas indígenas. La sociedad exige que alcancemos nuestros logros dentro de este modelo eurocéntrico de educación o que vivamos una vida de pobreza y dependencia de los servicios públicos como personas sin estudios, sin empleo y sin posibilidad de empleo. Así, de una forma u otra, habitualmente nos vemos obligados a validar la mitología de los colonialistas. Estamos siendo forzados a sacrificar las visiones del mundo y valores indígenas a cambio de normas externas a los objetivos culturales tradicionales (...).

En contraste, Michael Anthony Hart defiende la existencia de un paradigma de investigación específicamente indígena fuera de las concepciones occidentales del conocimiento científico por medio del cual pueden producirse cambios sociales significativamente positivos y transformaciones culturales radicales en las comunidades nativas. Los paradigmas de investigación indígena son modelos de investigación y marcos de búsqueda de conocimiento provenientes del seno de las comunidades indígenas, así como proyecciones interpretativas de la realidad situadas aparte de las comprensiones occidentales de la vida social (Canda 1988; Hart, 2008; Morrisette et al., 1993).

Los paradigmas de investigación indígena se insertan en lo que el ensayista argentino y profesor norteamericano Walter Mignolo ha denominado 'paradigmas-otro'. Los define así:

el pensamiento crítico y utopístico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y de pensar el futuro. Es 'paradigma otro' en última instancia porque ya no puede reducirse a un 'paradigma maestro', a un 'paradigma nuevo' que se autopresente como la 'nueva' verdad. La hegemonía de un

'paradigma otro' será utopísticamente, la hegemonía de la diversidad, esto es, 'de la diversidad como proyecto universal (...) y no ya un 'nuevo universal abstracto' (Mignolo, 2003, p.20).

La existencia de relaciones nacionales e internacionales de poder y desigualdad entre países, culturas y sociedades ha fomentado la fundación, difusión y reproducción de imágenes positivas y negativas con respecto a las diferencias en los tipos de investigación, conocimiento y acción social en todo el mundo. A pesar del ideal de universalidad que gobierna el pensamiento científico occidental, la disparidad -si no la contradicción- prevalece en él. De manera similar, hay disparidad e inconsistencia dentro de las cosmovisiones y cosmovisiones indígenas (Parkin, 1982). Sin embargo, la sociabilidad grupal dentro de las sociedades indígenas se construye culturalmente sobre un principio común: la reciprocidad relacional. Basado en este principio y en el trabajo de varios profesores de universidad, escritores y artistas nativos de Norte América, Michael Anthony Hart ha explicado que los paradigmas de investigación indígena logran cualidades específicas propias, que recapitulo a continuación.

En primer lugar, el conocimiento indígena transmite un paradigma de investigación particular vinculado a una ontología, que los pueblos indígenas conceptualizan en relación con los dominios de las relaciones espirituales, que al mismo tiempo están conectados con los dominios de las relaciones físicas. Ambos dominios se materializan e interactúan uno con el otro siguiendo patrones de reciprocidad ordenados y estructurados en el curso de las ceremonias rituales.

En segundo lugar, existe una epistemología que refleja un sistema de pensamiento indígena con su propia lógica de producción y reproducción del conocimiento. La producción y reproducción de conocimiento indígena ocurre en espacios y tiempos de experiencias introspectivas intensas. Las introspecciones son pruebas y ensayos realizados en rituales y ceremonias, que inequívocamente son laboratorios indígenas y centros de experimentación del conocimiento. En ellos, la introspección se origina, y el conocimiento se genera, a través del soñar, de la alteración de la conciencia, de la visión, de la meditación y de la invocación. El conocimiento así alcanzado acaba sancionado al llevarlo, e instalarlo, en espacios colectivos de narración oral. Esta es la razón por la cual en la sociedad indígena -Hart explica- la creación de conocimiento, su experimentación y su transmisión es un proceso colectivo.

En tercer lugar, la metodología, que se basa en la idea de la reciprocidad de la vida, implica una responsabilidad relacional y colectiva. Es decir, el conocimiento adquirido dentro de los sistemas de reciprocidad entre humanos, espíritus y objetos físicos ya establecidos en rituales y ceremonias se socializa en aras de su valor práctico en el conjunto de las relaciones comunitarias.

Finalmente, los paradigmas de investigación indígena tienen una dimensión ética que lo abarca todo. Dado que el conocimiento indígena está ligado a la creación y el mantenimiento de la propia comunidad, los métodos de investigación están destinados a obtener beneficios para la comunidad. Por lo tanto, el proceso de investigación y generación de conocimiento está sujeto al control de la comunidad. El acento se pone en la percepción de las emociones y evita la intrusión. Las buenas maneras consisten en escuchar, oír, ver y mirar con respeto, en silencio, con atención, reflexivamente, y sin emitir juicio. Se privilegia el latido del corazón que mueve palabras y acciones. La ética en el paradigma de la investigación indígena no es sino el reconocimiento subjetivo del proceso creativo de la persona que crea conocimiento y lo transmite en un contexto colectivo (Hart, 2010).

## **6. El buen vivir como discurso**



Un tema conspicuo en América Latina durante el siglo XXI ha sido el progresivo protagonismo indígena en la vida política, cultural y económica de los Estados en que residen. Como movimientos sociales que reúnen a grupos étnicos marginales y oprimidos, han construido una visión particular de cómo entender la política social y la diferencia cultural dentro de los estados-nación latinoamericanos (González Piñeres, 2004). Esto ha sido especialmente cierto en la región andina, y se debe dar importancia a las organizaciones políticas indígenas de Bolivia y Ecuador, cuyo dinamismo ha puesto a los hombres y mujeres indígenas en cargos gubernamentales políticamente significativos. Una consecuencia de los movimientos sociales de los indígenas bolivianos y ecuatorianos ha sido la configuración de una forma de pensar acerca de la política social y la intervención social diseñada por el Estado, que contrasta fuertemente con las perspectivas latinoamericanas previas sobre el cambio social inducido. Tal forma de pensar la política social y la intervención se conoce en el idioma quechua con nombres como Sumak Kawsay, o Sumak Kuasi [Buen Vivir].

Sumak Kawsay y su traducción al español, Buen vivir, son expresiones de moda en los estudios de política social latinoamericanos actuales (Fatheuer, 2011). La importancia de esta noción para los planificadores de políticas sociales y los investigadores del desarrollo humano se basa en varias circunstancias. Particularmente importante es que Sumak Kawsay no ha llegado de la nada al terreno latinoamericano del discurso parlamentario, la disertación académica y las regulaciones del derecho interno. Por el contrario, dispone de una genealogía cuya traza ha rastreado y estudiado con detalle David Cortez (s.f.), investigador del Programa Andino de Derechos Humanos en Quito. La fortaleza actual de esta locución es consecuencia de una variedad de fuerzas sociales, políticas y culturales. Un punto a destacar es que Sumak Kawsay es una noción campesina andina cuya transferencia conceptual al mundo de habla hispana proviene del activismo político radical llevado a cabo por organizaciones indígenas y movimientos sociales en Bolivia y Ecuador desde la década de 1980 en adelante (Schavelzon, 2015).

No solo Sumak Kawsay es una expresión extranjera, sino también un concepto extraño en las sociedades occidentales y occidentalizadas. Con respecto al argumento de este ensayo, basta con decir que Sumak Kawsay: es una expresión seleccionada de la cultura campesina andina para avanzar en la sociedad de bienestar latinoamericana; y que está basada en una comprensión no occidental (es decir, no materialista, no capitalista y no desarrollista) del bienestar y el progreso humano (Acosta & Martínez, 2009, 2014). Así, Sumak Kawsay se ha trasladado de su ámbito original campesino de relaciones sociales andinas a una esfera mucho más amplia, pan-hispana, de la planificación y el pensamiento de la política social. Además, al ser una propuesta indígena para el cambio social colectivo, Sumak Kawsay refleja una interpretación cultural de un ideal de bienestar popular que contrasta fuertemente con las ideas y actitudes hasta ahora sostenidas por profesores universitarios y trabajadores sociales profesionales, así como por políticos y funcionarios del Estado. Por ejemplo, la noción de Sumak Kawsay le dio a Ecuador una nueva Constitución que reconocía, en otros, los "derechos de la naturaleza" (Gudynas, 2009).

Sin embargo, los pueblos indígenas de Ecuador han sentido que Sumak Kawsay enfrenta una fuerte oposición a la implementación práctica del concepto en las comunidades indígenas y en otros lugares. Esto es particularmente manifiesto en el período 2007-2009 y más allá cuando el presidente de la República, Rafael Correa, y la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador) dejaron de colaborar entre sí y comenzaron un pulso político y un conflicto mutuo aún vigente (Resina de la

Fuente, 2012). Ahora surge la pregunta: ¿Cómo se relaciona el trabajo social ecuatoriano actual con estas propuestas del Buen vivir e Interculturalidad que ya han llegado a los espacios de decisión política y relaciones públicas a través de la lucha política indígena con el Estado? Resumamos el estado de la cuestión con el investigador de la Universidad Católica de Maule (Talca, Chile) Julien Vanhulst, quien ha compendiado el Buen vivir dentro de un laberinto de discursos enfrentados a las versiones dominantes de desarrollo.

Una parte de ese laberinto recoge diversos tipos de combinación entre: ideas e imágenes culturales pertenecientes a la antigua cultura andina; teorías sociales del desarrollo emitidas por intelectuales críticos; y conjuntos fraccionados de éticas y valores culturales percolombinas y teorías medioambientalistas actuales transferidas al dominio de la política institucional. Tres grupos de personas están instalados en otra parte del laberinto, cada uno representando tres rumbos interpretativos: el indigenista, que combina un ideario cultural histórico, la *pachamama*, instalado en un tiempo anterior, con un imaginario político futurístico, la autodeterminación y el gobierno propio; el post-estructuralista, representado por líderes de ongés medioambientales, escritores y académicos latinoamericanos, norteamericanos y europeos críticos con la noción de desarrollo; y el socialista, caracterizado por el énfasis dado a la gestión política de la equidad social al tiempo que relega los asuntos ambientales, culturales e identitarios a categorías administrativas accesorias. En otra sección del laberinto están lo que Julien Vanhulst denomina “elementos básicos” del discurso: armonía con la naturaleza; reclamación de los derechos, principios y valores de los pueblos excluidos y subalternos; el Estado de bienestar a cargo de las necesidades básicas de los ciudadanos; la participación política democrática (Vanhulst, 2015, p.5). Más adelante establece:

(...) la atención actual hacia el Buen Vivir resulta de un doble proceso, de emancipación de sus orígenes en las cosmologías indígenas, y de la conceptualización académica y política que constituye la base de este discurso contemporáneo, que lo separa del indigenismo y lo posiciona en las interacciones discursivas en torno al imperativo de la sustentabilidad (Vanhulst, 2015, p.9).

Buen vivir es una expresión asociada a esta otra: *socialismo del siglo XXI*. Asimismo, es una propuesta de Estado específica en Ecuador, auspiciada por el presidente Rafael Correa. *A priori*, parecía estar situada enfrente de las políticas neoliberales dominantes en Europa, Norte América y también en los países latinoamericanos fuera del consenso de Washington. Sin embargo, el socialismo del Buen Vivir ha encontrado su fortaleza en un tipo de desarrollismo económico de corte neoliberal. De hecho, las políticas sociales progresistas latinoamericanas de los años 2000 se han financiado con los ingresos procedentes del negocio e industria corporativa de los hidrocarburos.

En Ecuador el poder del petróleo es inapelable (Kimerling, 2006), no obstante la filosofía constitucional del Buen vivir. Persisten los esquemas neoliberales de desarrollo local, principalmente basado, sin olvidar los oligopolios en el sector primario de exportación, en la extracción de mineral, gas, petróleo, madera, aceite de palma. En la Amazonia son claros. La gestión del Parque Nacional Yasuní es un buen ejemplo (Aguirre, 2010; Vanhulst, 2015). O la propuesta amazónica de “ciudades del milenio” (Walsh, 2010; Vallejo, 2016) Es así que, *a posteriori*, rompen las preguntan: ¿cuándo se despojó el Buen Vivir de las clases medias urbanas de las ropas indígenas del Sumak Kawsay indígena? ¿cuándo se apropió el neoliberalismo económico de las ropas del Buen Vivir de las clases medias urbanas?

## 7. Antropología, educación superior y trabajo social en la amazonia ecuatoriana ¿un futuro indígena?

Iniciaba este ensayo mencionando una idea antropológica: las sociedades de la naturaleza es una concepción vinculada al tipo de sociabilidad característico de la región amazónica. Varios asuntos deben recogerse en un ensayo acerca de la base cognoscitiva sobre la que una propuesta de trabajo social comunitario indígena en la Amazonia ecuatoriana debería plantearse. Uno es el conocimiento recogido de las luchas políticas indígenas dentro del Estado-nacional ecuatoriano. Tal conocimiento es poliédrico. De un lado, está el conocimiento adquirido de participar en movimientos sociales con propuestas de cambio en relación al modo como el Estado ordena política y económicamente los distintos ecosistemas y culturas cuya representación y administración se arroga para sí. De otro, el modo como las organizaciones y comunidades de base amazónicas construyen sus propios conocimientos políticos, amazónicos, a partir del análisis de su relación, primero interna, y luego externa. De otro, el modo como las sociedades y comunidades indígenas amazónicas, de bosque pluvial, se ven a sí mismas que concuerdan con el espíritu, quechua y campesino de montaña, de Sumak Kawsay. También está lo que los estudios de antropología amazónicas han escrito sobre los sistemas de organización y pensamiento de los pueblos que la habitan, incluyendo sus modelos de sociabilidad. Y finalmente, está analizar el proyecto ecuatoriano de universidad indígena Amawtay Wasi.

Dentro de los estudios de antropología amazónica existe una corriente de nombre 'perspectivismo' que conecta por entero con el giro epistemológico radical inherente en postulados como 'paradigma de investigación indígena' y que, asimismo, se esgrime como ejemplo de sistema conceptual alternativo al occidental dominante. A partir de los estudios etnográficos de las culturas de cazadores y recolectores amazónicos, el perspectivismo permite profundizar en propuestas de trabajo social indígena y ontologías y metodologías indígenas insertas en cosmologías nativas enraizadas en sistemas de pensamiento animistas y prácticas socioculturales chamánicas. Estos son sistemas de pensamiento cuyo ensamblaje radica en una unidad relacional entre sociedad y naturaleza, mientras que el sistema occidental de pensamiento y creación de conocimiento está basado en oposiciones prácticas y cognitivas entre naturaleza y cultura. Partiendo precisamente de esta unidad relacional entre naturaleza y cultura los nativos amazónicos se han intelectualizado a sí mismos dentro de sistemas simbólicos específicos de representación e interpretación de su realidad ecológica boscosa. Y lo han hecho, no como humanos culturales enajenados de la naturaleza, sino como una especie natural más dialogando con otras especies naturales acerca del carácter de sus relaciones mutuas. Esto ha dado pie a conceptos como 'sociedad de la naturaleza' (Descola, 1994) y 'multinaturalismo' (Viveiros de Castro, 2003), conceptos y raciocinios antropológicos objeto de total rechazo desde el pensamiento científico universitario occidental (Reynoso, 2015).

También ineludible, por el alcance de su significación, es la malograda Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas 'Amawtay Wasi' [Casa del Conocimiento, en lengua quechua]. Amawtay Wasi ha sido desde 2005 hasta 2013 un centro de enseñanza e investigación superior. La impulsaron CONAI (Confederación de Nacionalidades Indígenas de Ecuador), ICCI (Instituto Científico de Culturas Indígenas) y la fundación Amawta Runakunapak Yachay. El Consejo Nacional de Educación Superior de Ecuador (CONESUP), órgano que regula los estudios e investigación universitaria en el país, reconoció oficialmente Amawtay Wasi luego de casi una década de movilizaciones

reivindicativas, reuniones con las autoridades administrativas y papeleo burocrático. De origen indígena, se creó para desplegar el concepto de Sumak Kawsay desde su propia perspectiva indígena y así crear conocimiento experimentando con metodologías y paradigmas de investigación indígena. Se entendía que con ello Amawtay Wasi trabajaba y estudiaba conceptos y formas de relación intrínsecamente vinculadas a los saberes, culturas, sociedades y realidades indígenas. En particular, que trabajaba, estudiaba y daba a conocer conceptos y formas de relación entre humanos, y de estos con la naturaleza, distintas de las que engloba y promueve el concepto occidental de desarrollo. No obstante su conceptualización como universidad indígena, Amawtay Wasi estuvo abierta a los y las no indígenas. De ahí que adoptara en su denominación castellana la expresión 'intercultural'. Además, asumió una clara perspectiva descolonial.

En 2013 Amawtay Wasi recibió una comunicación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior por la que se suspendían las actividades de la universidad al no haber alcanzado esta la puntuación mínima requerida por aquel. Los y las estudiantes fueron reubicados en otras universidades (Sarango, 2009; Altman, 2015; Mato, 2016). Amawtay Wasi nació para el estudio y promoción de la conceptualización y praxis de la relación humana con la naturaleza a partir de la experiencia quechua y su formulación en las cosmologías y prácticas culturales andinas. No sin controversia, dificultades y oposición, Sumak Kawsay esbozó un modelo andino de alta montaña de sociabilidad indígena y relaciones con la naturaleza y el ecosistema campesino local, un tipo de conocimiento que los pueblos indígenas de Ecuador intentaron establecer formalmente en la llamada Universidad Indígena Amawtay Wasy, que se estableció para desarrollar paradigmas de investigación y métodos indígenas, no en el campus académico, sino en las comunidades indígenas, locus donde se crea y transcurre la vida social indígena, y fluye el conocimiento indígena. Sin embargo, el presidente de Ecuador, Rafael Correa, reformó las políticas universitarias en Ecuador y, basándose en las nociones occidentales de excelencia universitaria, decidió cerrar la Universidad Indígena Amawtay Wasy (Davalos, 2013).

Se observa que la política ecuatoriana de enseñanza superior, intervención social y desarrollo ha quedado presa del pensamiento técnico, mecánico e instrumental, privilegiando los saberes expertos, relegando a la inexistencia institucional el pensamiento crítico, dinámico y reflexivo que se privilegia desde las ecologías de saberes y los conocimientos y metodologías descolonizadores. El gobierno ecuatoriano, muy en particular en la época de Rafael Correa, en contra del espíritu revolucionario y descolonial que enarbolaraba en público, desde su despacho presidencial fomentó la importación de prácticas, conceptos, conocimientos y metodologías foráneos, neoliberales en lo económico y neocoloniales en lo intelectual. Invirtió en investigadores extranjeros y en sistemas de organización universitaria extranjeros como política de despolitización técnica del saber universitario indígena entonces emergente en Ecuador (Walsh, 2009, 2014). Un gobierno que cayó en la contradicción, en el caso del trabajo social, de querer construir políticas sociales desde el Buen Vivir financiando investigadores y profesores extranjeros con cuyo apoyo, conocimiento, consejo e informes se pretendía construir una sociedad mejor. Curiosamente, quienes dieron a conocer la expresión Sumak Kawsay y contenido sociocultural asociado quedaron fuera del proceso. Sin duda, un modelo de trabajo social despolitizador, generador de conocimientos del consenso técnico, de la aplicación práctica, de la neutralidad ideológica de la acción social (Martínez Magdalena & Benítez-Burgos, 2017), evidentemente enajenado de las realidades indígenas.

## 8. Una ocupación difícil: el trabajo social indígena (reflexión final)

Recapitulo lo expresado en este ensayo. Primero debo decir que este es un ensayo antropológico particularmente interesado en los procesos sociales de empoderamiento comunitario indígena, que ejecuto en la intersección de dos campos: la economía política de la representación cultural; los dilemas teóricos y complejidades prácticas del trabajo social.

Por otra parte, este estudio aviva un trasfondo intelectual aglutinante de escritos político-culturales compuestos en los años 2000 por Pierre Bourdieu y Marshall Shalins, dos pensadores iniciadores de la teoría cultural de la práctica social. Ambos representan trayectorias académicas dispares en el análisis de los símbolos culturales empleados por los humanos para la comunicación social. Estoy pensando en las obras *Culture in practice: selected essays* (Sahlins, 2005), e *Interventions 1961-2001: sciences sociales et action politique* (Bourdieu, 2002). También tengo en mente *La misère du monde* (Bourdieu, 1993), que es un estudio eminentemente etnográfico de las subjetividades asociadas a las ocupaciones laborales contemporáneas en 'lugares difíciles'. Son difíciles, asegura el analista bearnés, porque son lugares que incumben a profesionales "cuya misión es ocuparse de la gran miseria" (Bourdieu 1993 [1996, p.10]). Entre las 'ocupaciones difíciles' estudiadas por Pierre Bourdieu está la del trabajo social según se viene ejerciendo en Francia bajo la dictadura de la ideología del neoliberalismo económico. Conocedor sobre el terreno del alto grado de miseria estructural, política, económica, social y cultural constantemente acechando sobre los pueblos indígenas, en este ensayo extiendo desde Francia hasta la Amazonia ecuatoriana la pertinencia de tal expresión.

Puesto que mucho de la miseria humana de la región amazónica es efecto de la violencia desarrollista económica contra el ecosistema nativo y las relaciones culturales locales que lo han nutrido, el trabajo social amazónico es una ocupación peligrosa, además de difícil. De hecho, el activismo local indígena define su proyecto de cambio e intervención social en términos de compromiso políticamente ecocultural. En esto, pues, el ejercicio del trabajo social comunitario indígena amazónico viene últimamente asociado a programas de intervención social y abogacía cultural garantes de la justicia ecológica (Baxter, 2004) y medioambiental (Rechtschaffen, Gauna & O'Neill 2009; Hill, 2009). Son modelos de trabajo social y cultural enfrentados a la miseria y el sufrimiento humanos consecuencia de desplomes ecológicos y desplazamientos poblacionales. Miseria y sufrimiento hoy derivados de las guerras energéticas que interesadamente auspician las corporaciones multinacionales (Doyle & Whitmore, 2014), sin olvidar la gestión neocolonial de la ayuda humanitaria, por parte de los Estados nacionales y los organismos internacionales, que sigue a los desastres naturales (VVAA, 2014).

Las comunidades indígenas no permanecen al margen de las guerras por el control de los recursos naturales. Tampoco de la mercantilización y profesionalización burocrática de la ayuda humanitaria internacional. Puesto que en este ensayo se explican diversos ejemplos de trabajo social e intervención cultural en el seno de las comunidades indígenas amazónicas de Ecuador, no debemos relegar ni el grado de dificultad que guarda dicha tarea ni la magnitud de la miseria que encara ni el régimen de terror y descontrol gubernamental que permite su reproducción.

Esta idea de práctica e instrucción del trabajo asociada a una teoría de la justicia social, los derechos humanos y la igualdad exige la elaboración de una teoría del activismo cultural especializado en el examen de las condiciones sociales, económicas y políticas que crean y contribuyen a la recreación de sujetos y comunidades vulnerables. Y en el caso de

las comunidades nativas una causa principal de su vulnerabilidad deriva del modo como las poblaciones indígenas se articulan con las circunstancias medioambientales de sus hábitat de residencia contemporáneos. Sin duda las comunidades indígenas necesitan de una práctica del trabajo social que, además de privilegiar la intervención dentro del campo de la representación y la creación cultural, esté vinculada a una teoría de la justicia social y que, a su vez, se articule con una teoría de los etnosistemas ecológicos locales.

Si aceptamos que las culturas no son inocuas, debemos aceptar que los ecosistemas tampoco lo son, idea a punto de ser aceptada por los científicos de la naturaleza, según se desprende de la propuesta *Antropoceno*. Resulta así que sociedad, cultura y naturaleza – comportamiento, pensamiento y hábitat- no solo están entrelazados sino que el lazo que los articula forma parte de la cadena de producción de sujetos sociales cuyas prácticas mundanas se insertan en dinámicas de poder locales y translocales. La educación universitaria forma parte de esa dinámica. Parece claro que en el caso de las comunidades nativas amazónicas la práctica del trabajo social en aras de la justicia social no puede desentenderse de la restauración medioambiental de su selva pluvial. En sus escritos de los años 1980 el antropólogo Marshal Shallins (1981, 1985) defendió que la historia tiende a organizarse en estructuras específicas de significación cultural. Reflexionando sobre la relación entre intervención social y conocimiento universitario, he planteado en este ensayo la pertinencia de pensar el trabajo social amazónico desde el interior de las estructuras de significación cultural específicas de las comunidades nativas de la región.

Otro asunto importante que en esta aportación trasluce es el apego, por parte de la burocracia estatal ecuatoriana, hacia un tratamiento mercantilista de la dualidad desarrollo/cultura. Mi experiencia de campo, particularmente en Pastaza, Orellana y Sucumbíos entre 2002 y 2016, recoge imágenes culturales, sociales, económicas y políticas tensas y a menudo contradictorias, cuando no mutuamente beligerantes. Abundan las propuestas de representaciones culturales designificantes del pasado colonial como también abundan las que reproducen las relaciones de subalternidad heredadas del pasado, ahora dentro del marco posmoderno del turismo o del Buen vivir. Se advierte un contraste entre las subjetividades de los actores amazónicos y el desarrollo de una maquinaria estatal potente frente a la creciente organización política indígena.

Sin duda, del estudio detallado de la correlación desarrollo económico/desarrollo cultural en el contexto de las poblaciones indígenas asoman tres asuntos principales. Uno es comunitario y persigue fines emancipatorios. Otro es mercantilista y se centra en la comercialización de las culturas nativas. El tercero es gestor y administrativo, priorizando el crecimiento de la burocracia institucional en la vida de las poblaciones indígenas, lo que les llega vía organismos internacionales y onegés. Es así que el investigador de los mecanismos de representación sociocultural propios de las agrupaciones, sociedades y poblaciones indígenas contemporáneas descubre la existencia de tensiones. Tensiones entre las condenas político-institucionales al anonimato cultural, las demandas de rehabilitación político-comunitaria y social indígena y el creciente ambiente de -bien cooptación y oneigización bien estatalización- de la práctica de la intervención social en términos de desarrollo en contextos nativos. La universidad no queda al margen. Significativamente, ahí está el fomento de las enseñanzas aplicadas a la extracción y elaboración de recursos naturales y el cierre de la Universidad Indígena Amawtay Wasy. Detrás, la “excelencia” científica euroamericana o euroamericanizada.

Frente al modelo nacional desarrollista últimamente predominante en la política científica ecuatoriana, en este capítulo he propuesto pensar sobre la instauración de titulaciones específicas de trabajo social comunitario amazónico. Considero que el diseño

curricular soporte de una titulación tal debería estar centrado en la justicia ecológica y medioambiental, la competencia cultural, la espiritualidad humana, la experiencia histórica local y esos dos factores claves de los modelos de conocimiento indígena: reciprocidad e interrelación. Asimismo, he llamado la atención sobre la trayectoria de formación universitaria en trabajo social comunitario indígena de corte descolonizador, glosando ejemplos traídos de Australia, Canadá y Estados Unidos. En la actualidad, también en el trabajo social indígena del Primer Mundo anglosajón hay orientaciones que contrastan sobremanera con la vertiente neoliberal de los gobiernos de sus Estados-nación.

En su dimensión comunitaria, el trabajo social indígena enfatiza el ejercicio de la acción social en el campo de la cultura, muy en particular en el campo de la experiencia histórica del trauma cultural resultante del primer colonialismo euro-metropolitano y su posterior, más cercano, neocolonialismo de Estado-nacional. De ahí su atracción y apuesta por experimentar y poner en valor propuestas conceptuales como son, entre otras, las de descolonización del conocimiento y paradigma de investigación indígena. De ahí, también, el énfasis del trabajo comunitario indígena en la acción social inserta en ámbitos conductores de prácticas culturales colectivas, promocionando rituales curativos y restauradores de reciprocidades; de reciprocidades desintegradas en el mundo contemporáneo; tejidos de reciprocidad hoy desintegrados y atomizados; juegos de reciprocidad a restaurar en la intersección de los ámbitos que identifican al ser humano – uno- como especie sociocultural específica y –otro- como especie animal bionatural; fractura de reciprocidades cuya reconexión experimenta el trabajo comunitario indígena del Primer Mundo desde dentro de la performatividad cultural, sobre todo desde la narrativa (Fitznor, 2012), desde la ceremonia (Wilson, 2009) y desde repatriación patrimonial (Peers, Reinius & Shannon, 2017). Para ser indígena, al trabajo social comunitario no le queda sino permanecer indígena, esto es, desertar de la expresión occidental ‘desarrollo’.

## Agradecimientos

Este ensayo está vinculado a dos investigaciones. Una, de título “Modelos y narrativas en la intervención sociocultural y desarrollo comunitario indígena”, la realicé en el Instituto de Antropología Social de la Universidad de Oxford y Wolfson College durante 11 meses el curso 2011-2012. Agradezco a los profesores Jeremy MacClancy y Marcus Banks su tiempo, ayuda y consejo. Además del Instituto de Antropología, agradezco a Professor Dame Hermione Lee, a la sazón presidente de Wolfson College, su acogida. La otra investigación es de 2015-2016 (once meses). Llevó como nombre “Investigación acción etnográfica para la implementación de un título universitario específico en Trabajo Social Comunitario Amazónico” y lo financió la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo dentro de la convocatoria de becas MAEC-AECID de Cooperación Universitaria y Científica para el Desarrollo. Deseo agradecer al ISTECS (Instituto Superior Tecnológico CRECEMAS en Lago Agrio (Sucumbíos, Ecuador) el apoyo y colaboración prestado, en particular a sus responsables Enrique Fuertes Grábalo y Pablo Pou.

## Bibliografía

- Acosta, A. & Martínez, E. (eds.) (2009). *El Buen Vivir: una vía para el desarrollo*. Quito: Abya-Yala.
- Aguirre, M. (2010). *La selva de papel: ITT, políticas, leyes y decretos a favor de “los aislados”*. Quito: Fundación Alejandro Labaka, Cicame.

- Altman, P. (2015). El movimiento indígena ecuatoriano: educación como estrategia, interculturalidad como fin. En Gehrig, R. & Muñoz, P. (eds.) *Educación, identidad y derechos como estrategias de desarrollo de pueblos indígenas* (pp. 57-79) Murcia: UCAM.
- Ashcroft, B.; Griffiths, G. & Tiffin, H. (eds.) (1995). *The postcolonial studies reader*. Londres: Routledge.
- Baxter, B. (2004). *A theory of ecological justice*. Londres: Routledge.
- Becker, M. (2015). ¡Pachakutik! Movimientos indígenas, proyectos políticos y disputas electorales en Ecuador. Quito: Abya-Yala.
- Biehler, J., Good, B. & Kleinman, A. (eds.) (2007). *Subjectivities. Ethnographic investigations*, Berkeley: University of California Press.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo, una civilización negada*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. París: Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Interventions 1961-2001: sciences sociales et action politique*. París: Agone, Contre-Feux.
- Canda, E. R. (1988). Conceptualising spirituality for social work: insights from diverse perspectives. *Social Casework*, 69, 238-247.
- Cifuentes, M. R. (2013). Formación en trabajo social e investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI. *Revista de Trabajo Social*, 15, 165-182.
- Clark, N. et al. (2012). Indigenous social work field education: Melq'ilwiye' coming together towards reconciliation. *Native Social Work Journal*, 8, 105-127.
- Coates, J. Graham, J. R. & Swartzentruber, B. (2007). *Spirituality and social work: selected Canadian readings*, Toronto: Scholars Press.
- Cortez, D. (s. f.). La construcción social del "Buen Vivir" (Sumak Kawsay) en Ecuador: genealogía del diseño y gestión política de la vida. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/buenvivirsumakkawsay/articulos/Cortez.pdf>
- Davalos, P. (2013). Apuntes sobre la colonialidad y decolonialidad del saber: a propósito de las reformas universitarias en Ecuador. *Rebelión*, 1-5.
- Descola, P. (1994). *In the society of nature: a native ecology in Amazonia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Domínguez, R. & Caria, S. (2014). La ideología del Buen Vivir: metamorfosis de una "alternativa al desarrollo" en desarrollo de toda la vida. *Pre-Textos para el Debate*, 2, 1-52.
- Doyle, C. M. & Whitmore, A. (2014). *Indigenous peoples and the extractive sector: towards a Rights-respecting engagement*. Baguio City, Filipinas y Londres: Tebtebba Foundation y Middlesex University.
- Fernández, B. S. (2010). Crisis del Estado-nación ecuatoriano: intelectuales indígenas y Estado-plurinacional. En *V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani*, Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Univ. de Buenos Aires.
- Fernández de Larrinoa, K. (2014) *Del delito sociocultural y su resolución sociopolítica*. Zaragoza, España: Certeza.
- Fernández de Larrinoa, K. (2016). Paradigma de investigación y pueblos indígenas del Primer Mundo: Crítica cultural del trabajo social. *Revista Andaluza de Antropología*, 10, 54-78.
- Fatheuer, T. (2011). *Buen Vivir: a brief introduction to Latin America's new concepts for the good life and the rights of nature*. Berlin: The Green Political Foundation Heinrich Böll Stiftung.
- Gómez Lechaptois, F. (2014). Trabajo Social, descolonización de las políticas públicas y saberes no hegemónicos. *Florianópolis*, 17(1), 87-94.



- González, N. C. (2004). El movimiento indígena y sus paradigmas de interpretación *Revista científica Guillermo de Ockham*, 2(2), 139- 61.
- Gray, M.; Coates, J. & Yellow Bird, M. (eds.) (2008). *Indigenous social work around the world: towards culturally relevant education and practice*. Aldershot: Ashgate.
- Gray M.; Coates, J.; Yellow Bird, M. & Hetherington, T. (eds.) (2013). *Decolonizing social work*. Aldershot: Ashgate.
- Gudynas, E. (2009). *El mandato ecológico: derechos de la naturaleza y políticas ambientales en la nueva Constitución*. Quito: Abya-Yala.
- Hart, M. A. (2008). Critical reflections on an aboriginal approach to helping”. En Mel Gray, John Coates & Michael Yellow Bird (eds.) *Indigenous social work around the world: towards culturally relevant education and practice*. (pp. 129-139), Aldershot: Ashgate.
- Hart, M. A. (2010). Indigenous worldviews, knowledges, and research: the development of an indigenous research paradigm. *Journal of Indigenous Voices in Social Work* 1, 1-16.
- Hart et al. (eds.) (2016). *International indigenous voices in social work*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Henderson, J. & Sajek Y. (2000). Challenges of respecting Indigenous world views in a Eurocentric education”. En R. Nail (ed.) *Voice of the drum: Indigenous education and culture*. (pp. 59-80). Brandon, Manitoba: Kingfisher Publication,
- Hill, Barry E. (2009). *Environmental justice: legal theory and practice*, Environmental Law Institute, Vermont University.
- Huanacuni, M. F. (2010). *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: CAOI.
- Huntington, H. P. (2000). Using traditional ecological knowledge in science: methods and applications. *Ecological Applications*, 10(5), 1270–1274.
- Kimerling, J. (2006). *¿Modelo o mito? Tecnología de punta y normas internacionales en los campos petroleros de la Occidental*. Quito: Abya-Yala.
- Malagón, É. B. & Leal L., Gloria E. (2006). Historia del trabajo social latinoamericano. Estado del arte. *Trabajo Social*, 8, 45-61.
- Mato, D. (2016). Indigenous people in Latin America: movements and universities. *Journal of Intercultural Studies*, 37, 211-233.
- Martínez, S. & Benítez, G. (2017). El decálogo de los modelos inclusivos de la población adulta mayor en políticas públicas rurales: una comparación posicionada desde la demanda en Ecuador. *Methados, revista de ciencias sociales*, 5, 276-291.
- Menzies, Ch. R. (ed.) (2006). *Traditional Ecological Knowledge and natural resources management*, Lincon: University of Nebraska Press.
- Mignolo, W. (2003) *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: Akal.
- Mignolo, W. (2007). Coloniality of power and de-colonial thinking. *Cultural Studies*, 21, 155-167.
- Morrisette, V., McKenzie, B. & Morrisette, L. (1993). Towards an aboriginal model of social work practice: cultural knowledge and traditional practices. *Canadian Social Work Review* 10, 91-108.
- Munford, R. & Sanders, J. (2010). Embracing the diversity of practice: indigenous knowledge and mainstream social work practice. *Journal of Social Work Practice* 25(1), 63-77.
- Muñoz Arce, G. (2015). Imperialismo profesional y trabajo social en América Latina. In *Polis*, 40. Recuperado de <http://polis.revues.org/10812>
- Navas Tovar, G. (1990). *Iniciación al trabajo social*. Quito: Univ. Central de Ecuador.

- Parkin, D. (ed.) (1982). *Semantic anthropology*. Londres, Reino Unido: Academic Press.
- Payne, M. (ed.) (1991). *Modern social work theory*. Nueva York: Palgrave.
- Peers, L., Reinius, Lotten G. & Shannon, J. (eds.) (2017). Ritual repatriation. In *Museum Worlds. Advances in Research*, Vol. 5. Introducción.
- Quezada Venegas, M., et al. (2001). *Perspectivas metodológicas en trabajo social*, Espacio Editorial, 7-20 (ALAETS-CELATS www.ts.ucr.ac.cr)
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World System Research*, 6, 342-386.
- Reynoso, C. (2015). *Crítica de la antropología perspectivista: Viveiros de Castro, Philippe Descola, Bruno Latour*. Buenos Aires: Editorial SB.
- Resina de la Fuente, J. (2012). *La plurinacionalidad en disputa: el pulso entre Correa y la Conaie*. Quito: Abya-Yala.
- Rechtschaffen, C., Gauna, E. P. & O'Neill, C. A. (2009). *Environmental justice: law, policy and regulation*, North Carolina: Carolina Academic Press, Durham.
- Sahlins, M. (2005). *Culture in practice: selected essays*. Brooklyn, Nueva York: Zone Books.
- Salvatore, R. (2005). Re-pensar el imperialismo en la era de la globalización. En Ricardo Salvatore (comp.), *Culturas imperiales: experiencia y representación en América, Asia y África* (pp. 9-35). Rosario, Argentina: Beatriz Viterbo Editora.
- Sarango, L. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Ecuador/Chinchaysuyu. En D. Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: lesalc-Unesco.
- Schavelzon, S. (2015). *Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir: dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes*. Quito: Abya-Yala.
- Smith, L. T. (1999) *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. Londres: Zed Books.
- Vallejo, I. et al. (2016). Ciudades del Milenio: ¿inclusión o exclusión en una Nueva Amazonía?. En Hans-Jürgen Burchardt et al. eds., *Nada dura para siempre: neo-extractivismo tras el boom de las materias primas* (pp. 281-316). Quito: Abya Yala,
- Vanhulst, J. (2015). El laberinto de los discursos del Buen Vivir: entre Sumak Kawsay y Socialismo del siglo XXI. *Polis* [en línea] 40, 1-25.
- Viveiros de Castro, E. (2003). Perspectivismo y multinaturalismo en la América Indígena. En Chaparro Amaya, Adolfo, y Schumacher, Christian eds., *Racionalidad y discurso mítico*. (pp. 191- 243). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- VVAA (2014). *Honest accounts?: the true story of Africa's billion dollar losses*, Leaflet Report realizado por 13 onegés con base en África y el Reino Unido.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala.
- Walsh, C. (2010). Development as Buen Vivir: institutional arrangements and (de)colonial entanglement. *Development*, 53(1),15-21.
- Walsh, C. (2014). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Quito: Abya-Yala.
- Weaver, H. N. (1999). Indigenous people and the social work profession: defining culturally competent services. *Social Work*, 44, 217-225.
- Wilson, S. (2001). What is Indigenous research methodology? *Canadian Journal of Native Education* 25(1), 175-179.
- Wilson, S. (2009). *Research is ceremony: indigenous research methods*. Canadá: Fernwood.

# Educación para el desarrollo transformador a partir de las competencias, el caso en Guajira, Colombia

*Carmen Adriana Fonseca Escalante*

Maestra de Educación Especial en el CEIP de Educación Especial Pablo Picasso

*María Jesús Vitón de Antonio*

Universidad Autónoma de Madrid

## I. Situando una iniciativa para contribuir a la inclusión y favorecer equidad

Partiendo del trabajo educativo en el desarrollo se pretende, con un enfoque estructural y multifactorial, involucrar a todos los sectores de manera activa, a fin de lograr una participación con la que hacer valer un proceso de cambio transformador apropiado por el conjunto de las partes y para mejorar la calidad de vida de la comunidad educativa, como colectividad articulada. Y haciendo con esta articulación una contribución al desarrollo educativo con equidad, al favorecer una iniciativa de inclusión, en un claro compromiso por cambiar la realidad de inequidad y vulnerabilidad de derechos en las comunidades del departamento de La Guajira<sup>24</sup>, marcada por condiciones de pobreza.

Nos situamos, como profesionales de la docencia, en los espacios universitarios de las Facultades de Ciencias de la Educación, para “co-pensar” críticamente cómo incidir, en los estudiantes de E. Infantil, desde el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, a realizar un cambio, desde una iniciativa de estimular la reflexión acción para una acción

---

<sup>24</sup> La Guajira se sitúa en el norte de Colombia. Está dividida administrativamente en 15 municipios. Se trata de una zona étnicamente diversa, siendo el 54% de la población de origen indígena. Económicamente La Guajira cuenta con una fuente de recursos naturales como el carbón y el gas natural. A pesar de ello, actualmente, ocupa el segundo lugar del país en desnutrición infantil (UNICEF, 2006). De la población total del Departamento de La Guajira, el 1,7% presenta algún tipo de discapacidad, lo que supone 8.987 personas de un total de 526.148, según el último censo publicado. De la población con discapacidad, el 25% son menores de 19 años (Departamento Administrativo Nacional de Estadística 2006).

transformadora (Vitón 2014), en vínculo comprometido con las aulas de la realidad escolar de su contexto.

Se trata de dar respuesta a la necesidad de tener herramientas para concretar la inclusión de la praxis pedagógica, reflexionando los saberes y prácticas de otras experiencias al mismo tiempo, y potenciando su empoderamiento como agentes transformadores. Para avanzar en esta finalidad y conseguir el logro de los objetivos formativos que este planteamiento implica, necesitamos, en un primer momento, fortalecer las capacidades críticas de las estudiantes y los estudiantes, como participantes genuinos en el desarrollo de cambios para avanzar en una inclusión que tenga como efecto el desarrollo de la equidad en un contexto de profundas brechas de desigualdad, y en un segundo momento desarrollar habilidades para el diseño y la realización de líneas de acción en esta dirección, sin perder de vista la realidad intercultural (Vitón, 2006) del territorio, y llenado de sentido su valor (Vitón, 2003) para hacer de la apuesta de la inclusión un ejercicio crítico de la enseñanza competencial.

En este marco se plantea una reestructuración de los planes de estudio en tres asignaturas de los semestres 2º, 5º y 6º. La experiencia piloto consta de cuatro fases diferenciadas que conducen finalmente a la transferencia de conocimientos, materiales y resultados a los futuros cursos académicos, y a sostener en un avance de continuidad y cambio los criterios de profundizar y ampliar el ejercicio formativo en una proyección real al contexto de inequidades a fin de concretar transformaciones.

De esta manera, sin dejar de mirar a una dimensión estructural y ver la involucración multifactorial, se tiene en cuenta fundamentalmente focalizar comunidades educativas concretas, identificando sus actores vivos a fin de dar sentido a una participación que como colectividad se va desarrollando como sujeto consciente de su proceso de cambio. En ese desarrollo, el acompañamiento pedagógico, encuentra su razón y sentido, para hacer de los ciclos formativos momentos claves del empoderamiento de las estudiantes y los estudiantes como agentes transformadoras en el territorio, y de acuerdo a la reflexión de este proceso profundizar en la mejora del compromiso de la inclusión. De acuerdo a este enfoque se constituye un proceso no lineal, en el que se atienden reflexivamente (Vitón, 2013) tanto los avances como los retrocesos para lograr profundizar en las necesidades que van surgiendo, y dar respuesta a las dimensiones que plantea el modelo de acción-reflexión-acción y que recoge Boggino, N. y Barés (2016) a fin de fortaleciendo el bienestar personal y colectivo, como comunidad corresponsable de la autogestión de sus decisiones, que orienta en su acciones el desarrollo de su calidad educativa como concreción de su calidad de vida con equidad. De esta manera, tiene lugar en el curso académico 2013-2014, dar inicio y mantener un seguimiento en la actualidad a la realización de ciclos formativos para la adquisición de competencias para una buena vida social y personal, configurando los tiempos para formar el fortalecimiento de capacidades de conciencia crítica comprometida y el desarrollo de habilidades para las realizaciones flexibles y adaptadas a cada comunidad, en el espacio del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Guajira.

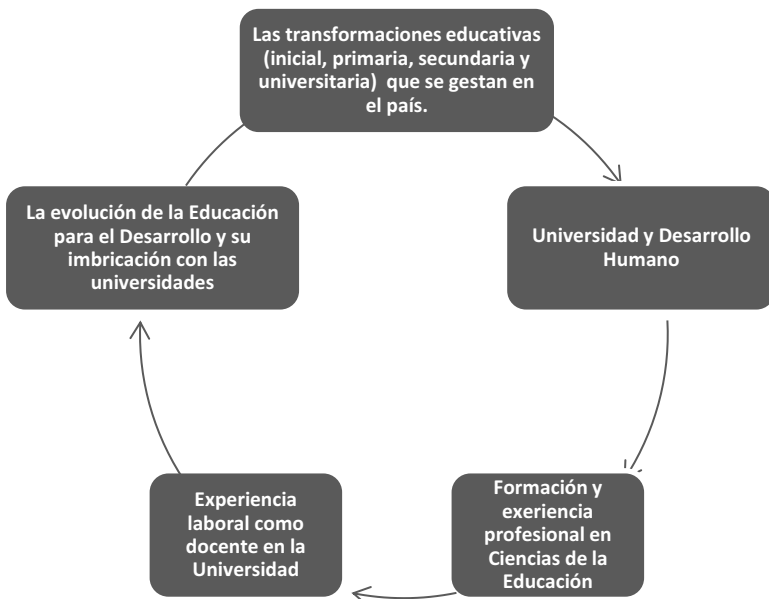
Se trata de configurar y acompañar tiempos, para en este espacio formativo para generar los ciclos con los que atender reflexivamente avances y retrocesos (Vitón, 2013) a fin de entender en la línea de acción comprometida compleja, requerida de sujetarse en la reflexión crítica y en la indagación dialógica.

## 2. Enfoque de proceso

Tomando en cuenta las problemáticas que derivan de las profundas desiguales socioeducativas en el territorio de la Guajira, quisimos hacer nuestra la reflexión compartida con otros actores del desarrollo para acercarnos y tocar desde dentro potenciales respuestas que nos ayudaran a formar comunidad educativa, transformando las necesidades de una atención pedagógica en una acción pedagógica del desarrollo con la que reflexionar los polos, y su hilo continuo, entre los puntos de una inclusión-exclusión siempre generadora de tensión, para concretar la calidad educativa con equidad (Vitón, 2014), y hacerlo como un factor clave del proceso formativo que nos lleva a transformarnos. Se trata de:

- Generar condiciones para hacer de la propuesta de desarrollo socioeducativo un eje del modelo integrador con el que construir ciudadanía.
- Enfrentar el desafío de **atender con similar énfasis el conjunto de las funciones planteadas** como un proyecto educativo compartido, para educar en la inclusión y la equidad social<sup>25</sup>, formando comunidad.
- Dar seguimiento y profundizar en la sostenibilidad de un cambio que, con un carácter autogestionario, permita la retroalimentación de todas las partes implicadas y su desarrollo sinérgico.

Figura 1. Proceso comunitario educativo como transformaciones educativas



<sup>25</sup> ¿Cuáles son los elementos mínimos que la escuela debe proveer a todos los habitantes para posibilitar su inclusión social? La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia en 1990 dio un paso importante en dirección a responder esta pregunta al definir las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS). Allí se describieron las Nebas como "un conjunto de herramientas esenciales para el aprendizaje (lectura, escritura, expresión oral, cálculo, solución

Desde estas claves, y bajo una perspectiva sociocrítica, se establece, como parte de un ámbito de la Educación para el Desarrollo, avanzar en un proceso transformador, generando el empoderamiento de las y los estudiantes de la titulación de pedagogía infantil como agentes de cambio en sus proyecciones educativas en las comunidades, siendo capaces de analizar, reflexionar, comprender y adaptar una posición personal y profesional que se plantee y luche para superar las desigualdades existentes en las realidades glocales donde indican, y donde pueden mantener una articulación con las instancias universitarias de la Guajira apropiadas de esta realidad de inequidad.

### **3. Fases y etapas de la educación en competencias**

#### **3.1. Primera Fase: El origen de la propuesta (2013-2014)**

En la preparación del curso 2013-2014 como docente de la Facultad de Educación de la Universidad de La Guajira se percibió la ausencia de asignaturas que dieran una formación en E. Especial y para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en el plan de estudios de la licenciatura en pedagogía infantil. En este sentido se consideró que, desde la asignatura de psicopatología infantil, se podía contemplar una readecuación de su tratamiento circunscrito a la psicología clínica, y desarrollar una propuesta a la decanatura de la facultad para introducir la vertiente de intervención pedagógica. Con ello se trataba de posibilitar al alumnado la oportunidad de identificar y tratar de manera específica a los estudiantes con necesidades educativas especiales más comunes, y dar respuesta a la carencia de formación pedagógica dirigida a personas con discapacidad. Téngase en cuenta que el Departamento de La Guajira cuenta con una única universidad pública, en la que actualmente no se oferta formación específica en el ámbito de la Discapacidad y Educación Especial. La necesidad formativa en este ámbito es acuciante, a fin de generar condiciones para hacer de la inclusión educativa una propuesta real y de calidad.

#### **3.2. Segunda Fase: Involucramiento de la Sociedad Civil (Curso 2014-2015)**

A partir de la propuesta de modificación del plan de estudios, surge la necesidad de una toma de contacto con población con discapacidad que favorezca la consolidación de los aprendizajes dentro de la asignatura mencionada. En este momento estaba trabajando, de forma voluntaria, con una Fundación de Familias de Adolescentes con Síndrome de Down que no estaban escolarizados. Realicé una adaptación del programa de Transición a la Vida Adulta al contexto de La Guajira, estableciendo dos ejes clave:

- Formación a familias y al alumnado en habilidades conceptuales, sociales y prácticas elementales para el desarrollo de la Autonomía personal en la vida diaria
- Y de Habilidades de integración social y comunitaria, orientadas a la autodeterminación de estos jóvenes con discapacidad, y su futura incorporación al ámbito laboral.

#### **3.3. Tercera Fase: Puesta en marcha (2015-2016)**

El involucramiento Universidad de La Guajira–*Fundown Guajira* se materializó a través de un convenio que sigue teniendo vigencia. Se empezó a poner en marcha a través de las asignaturas de Psicopatología Infantil del Aprendizaje y Educación física (alumnos que

cursan la licenciatura en Educación Física), desarrollando sesiones integradas en los ámbitos de autonomía personal e integración socio comunitaria. Estas sesiones eran diseñadas y trabajadas previamente por el alumnado bajo la supervisión de los profesores de la asignatura en horario lectivo. Posteriormente se realizaba todo el material necesario para desarrollarla, y finalmente se ponía en práctica.

Las sesiones prácticas se desarrollaban en la universidad, disponiendo de los espacios y materiales necesarios para llevarlas a cabo. De esta forma se favorecía la sensibilización de la comunidad universitaria, así como la autonomía en los desplazamientos y la integración social de los jóvenes con discapacidad.

Las sesiones se grababan en vídeo, con el previo consentimiento del alumnado y familias, para posteriormente, en contexto de aula, realizar una observación de la práctica como mecanismo de evaluación y reflexión en la acción docente (Shön, 1987).

### **3.4. Cuarta Fase: Vistas a futuro (2016-2017)**

Desde el año 2014 que se ha venido desarrollando esta iniciativa que, si bien ha favorecido a la mejora de la competencia docente del alumnado de la licenciatura en pedagogía infantil, se han fortalecido las habilidades de autonomía y de integración social de los jóvenes con discapacidad y sus familias, así como también ha posibilitado la creación de un entorno de normalización y solidaridad en la propia universidad.

Como proyección a futuro es necesario seguir fortaleciendo iniciativas como estas a través de distintos canales de apoyo y seguimiento.

En este recorrido la educación para el desarrollo ha representado una experiencia en la que ha tenido lugar un compromiso con la investigación, la participación y el análisis de las acciones de los cambios propuestos como ejercicio, tal y como propone (Vitón, 2013), y con el que logra avanzar en la constitución de una comunidad indagadora que profundiza en su propio desarrollo. Para los estudiantes de la licenciatura este ejercicio formativo se va haciendo transformador en la medida que significa:

1. La reflexión analítica de los contenidos teóricos por parte del alumnado de cada una de las asignaturas. Con dicha tarea se integran actividades que requieren la utilización de modelos de pensamiento Reflexivo, Crítico, Deliberativo y Práctico; consiste en la aportación de los temas teóricos, dinamizados por distintas actividades y metodologías variadas: Investigación bibliográfica, lectura, reflexión y discusión de lecturas y artículos, análisis crítico de materiales audiovisuales (anuncios publicitarios, cortometrajes, documentales, programas de televisión), análisis de literatura latinoamericana actual, Juegos de simulación, entre otros.
2. La realización de un diseño planificado de intervenciones dirigidas a distintos entornos de la comunidad. La tercera fase es el desarrollo práctico de la intervención educativa planificada. Y la cuarta fase es la evaluación de la intervención educativa por parte de los estudiantes en conexión con las comunidades participantes. El diseño es supervisado, a fin de considerar la articulación pertinente de las propuestas de intervención que con carácter educativo van dirigidas a la comunidad, para fortalecer las actuaciones formativas en los barrios en desventaja social, Escuelas rurales, Escuelas de Familias y Colectivo de personas con Discapacidad Intelectual.

Para el diseño de las intervenciones cada grupo de trabajo selecciona un tema a desarrollar y un entorno específico. Posteriormente se les facilita un modelo de sesión y el tipo de materiales que se sugiere utilizar. Esta fase culmina con la

propuesta de intervención elaborada y la Temporalización de cada una de las intervenciones.

3. Se llevan a la práctica las propuestas de intervención planificadas, a las que asisten como observadores los otros grupos de estudiantes, y se realiza una grabación de video, para profundizar en un análisis compartido.
4. Como ejercicio que da respuesta a una materia curricular su evaluación contempla la articulación de tres actividades complementarias, a fin de dar una valoración equitativa a los momentos en los que se considera una autoevaluación de la propia reflexión de la práctica realizada, la coevaluación del grupo y, finalmente, la valoración de las responsables de la entidad educativa y la docente de la materia.

#### **4. Logros articulados de la educación por competencias**

Como logros formativos de dicho enfoque se logra articular, junto con el compromiso crítico reflexivo de la tarea de aula, la incidencia de una proyección comprometida con la comunidad, tomando en cuenta una entidad en territorio desde la que avanzar en una acción de cambio, sujeta a la evaluación compartida y continuada para identificar la tarea de una educación para el desarrollo como tarea transformadora co-participativa.

En la tarea de aula, antes, durante y después de la incidencia en territorio, se atiende una actividad de lectura crítica y analítica de textos y artículos científicos, así como normativa sobre derechos de infancia, con pautas para una mejor comprensión compleja.

En la tarea en el terreno, y para apoyar el desarrollo de habilidades de los estudiantes en los entornos de alta dificultad, se toman en cuenta las herramientas propias diseñadas como guiones de trabajo, seguimientos de actividades en tutorías y orientación de pautas para la sistematización de los procesos de trabajos.

En la tarea reflexiva que implica la evaluación se observa una involucración de los grupos de trabajo y una notable transferibilidad de los aprendizajes, desde una apropiación autocrítica y propositiva en relación a ajustes y mejoras que incidan en el logro de los objetivos, tanto de carácter académico como de orientación en el desarrollo de la comunidad que concreta, desde la acción formativa, el avance a una calidad de vida con equidad, atendiendo los sectores más vulnerables y para los que se articula un compromiso entre la universidad, la entidad comunitaria y el grupo de estudiantes como agentes transformadores.

Este ejercicio permite, de manera conjunta al fomento de la reflexión crítica, una acción constructiva de la propia actuación docente en vínculo con el inherente a su desarrollo profesional, sujeto a la coevaluación de la incidencia pedagógica en la contribuir de la calidad con equidad de la comunidad local como compromiso de comunidad educativa.

#### **5. Conclusiones del co-aprendizaje**

Los resultados obtenidos en el conjunto de las fases de esta etapa 2013-2015, nos arrojan una esperanzada sostenibilidad para la siguiente etapa 2016-2018, en la que nos proponemos enmarcar este proceso en los desafíos que suponen los objetivos de sostenibilidad de la agenda de NNUU hacia el 2030. Para ello se hace necesario generar situaciones de co-aprendizaje situado en el territorio para co-implicar, junto a la comunidad universitaria, a los estudiantes que van a egresar de su titulación, con el fin de madurar su profundización y seguir en un aprendizaje continuo y compartido



desarrollando, no sólo las habilidades de la utilización de las estrategias de construcción de conocimiento profundo activo (Hernández & Martínez, 2005), sino fortalecimiento sus capacidades comprensivas complejas, interpretando y analizando los procesos en marcha a fin de realizar inclusiones, ajustes e inferencias, con las que proyectar las narrativas de manera competencial. Para ello se tendrá en cuenta, junto con las tareas de seguimiento, avanzar en el ejercicio de contextualización y pertenencia pedagógica, así como en los que permiten integrar el fortalecimiento de las capacidades creativas, para lograr, como aprendizaje durante toda la vida, una apuesta de re significaciones continuas, atentos a las lecturas de la comunidad en desarrollo, valorando los avances y su sostenibilidad, profundizando en los compromisos de transformación.

Actualmente se está estableciendo el plan de participación de los estudiantes de dicha materia en la siguiente etapa, en la que se sumaran los nuevos integrantes de las promociones que acceden a la universidad en este curso 2016-2017. Por otro lado, las comunidades locales en seguimiento han mostrado su interés en seguir con una práctica colaborativa activa, participando en las intervenciones de sus barrios y/o escuelas, para que, junto con otros colectivos en riesgo de exclusión social, fortalecer la articulación de iniciativas.

El enfoque metodológico de trabajo en el diálogo del aula con la comunidad, sigue siendo el eje de avance del programa en los grupos y para el desarrollo de los contenidos de las materias cuyos objetivos, formulados en términos de competencias, puedan encontrar en esta secuencia de actividades, acciones y trabajos un referente idóneo para el fortalecimiento de las capacidades y el desarrollo de habilidades que nos garanticen, junto a la adquisición competencial, la potenciación del talento creativo de grupos y comunidades en desarrollo.

Por otro lado, como lección aprendida, nos ha planteado el enorme valor que adquiere el trabajo en Educación para el desarrollo cuando los planes de estudio de las universidades están integrados a las realidades del entorno social y cultural. Pues es donde los aprendizajes adquieren significado, y desde ellos se desarrollan capacidades con las que lograr avanzar en intervenciones y conseguir el empoderamiento de las poblaciones.

Es entonces una necesidad que los compromisos de desarrollo y educación nos permitan, en clave de sostenibilidad de acciones para una vida buena para todas y todos, actuar de forma consciente ante las inequidades socioculturales, profundizando en una conciencia crítica desde la que conseguir la apropiación de los procesos por parte de las comunidades que, como sujetos colectivos, ejercen sus derechos y participan de manera significativa al conocerlos y reconocerlos críticamente. En definitiva, se trata de hacer real que la inclusión y la diferencia sean un referente de los procesos de atención pedagógica para que los aprendizajes que se propician potencien la corresponsabilidad social, al tiempo que potencian una creatividad comprometida con la transformación del entorno y el desarrollo de un buen vivir como buen convivir, generando comunidad que atiende la igualdad en las diferencias y hace de las diversidad un bien común que cuidar como colectividad, tal y como plantea UNESCO 2015 en su planteamiento de repensar la educación.

## **Bibliografía**

- Argibay, M., & Celorio, G. (2005). *La Educación para el Desarrollo*. Bilbao: Vitoria-Gasteiz.
- Barba, J., & Rodríguez-Hoyos, C. (2012). La educación para el desarrollo. Ante las desigualdades del siglo XXI. *RAUFOP 41*, 13-141.

- Baselga Bayo, P., Ferrero Loma-Orsorio, G., & Boni Aristizábal, A. (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*. Recuperado de: [www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/EDambFormal.pdf](http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/EDambFormal.pdf)
- Beltran Llevador, J., Íñigo Bajo, E., & Mata Segreda, A. (2104). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5, 3-18
- Boggino, N. & Barés (2016) *Cómo evaluar desde el paradigma de la complejidad*. Rosario: homo Sapiens Ediciones
- Boni Aristizábal, A. (2008-2009). *La educación para el desarrollo y la construcción de ciudadanía global:una visión comparada*. Recuperado de: [www.ciudadaniaglobal.org/sites/default/files/ciudadania\\_global\\_Boni.pdf](http://www.ciudadaniaglobal.org/sites/default/files/ciudadania_global_Boni.pdf)
- Boni Aristizábal, A. (Julio de 2005). *La Educación para el Desarrollo en la enseñanza universitaria como una estrategia de cooperación orientada al desarrollo humano*. Recuperado el 24 de Agosto de 2015, de <http://www.upv.es/upl/U0566708.pdf>
- Celorio, J. J. (24, 25 de Noviembre de 2011). *Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad*. Recuperado el 9 de Julio de 2015, de Aportaciones al debate sobre el papel de la Educación para el Desarrollo en la Universidad. Recuperado de <http://congresoreedes.unican.es/actas/PDFs/175.pdf>
- Comité de los derechos del niño, UNICEF (2006). Informe sobre el estado de cumplimiento de la Convención de los derechos del niño en Colombia. 42º periodo de sesiones.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Santillana Ediciones UNESCO. Obtenido de La Educación encierra un Tesoro.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2006). Resultados preliminares de la implementación del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad Departamento de La Guajira.
- Hernández, P.; Martínez, P. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla
- Jomtien, T. (Abril de 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Luque, M. d. (2012). *La convención sobre los derechos del niño. Instrumentos de progresividad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos*. Madrid: DYKINSON S.L.
- Monereo, C (Coord). Castelló, M., Clariana, M & Palma, M. (1999) *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. México: Planeta Mexican, S.A. de C.V.
- Shön, D. (1987) *A Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Tünnermann Bernheim, C., & De Souza Chaui, M. (2003). Desafíos de la Universidad de la Sociedad del Conocimiento. Cinco Años Después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *Cómite Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO*, 1-28.
- Tünnermann, C. (2000). *Desafíos del Docente Universitario ante el Siglo XXI*. Santo Domingo: Editora Búho.
- UNESCO. (1998). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación superior en el siglo XXI Visión y acción. París, 5-9 de octubre de 1998 Recuperado de: [unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113602So.pdf)

- UNESCO. (10-12 de Noviembre de 2014). *Declaración de Aichi-Nagoya sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074s.pdf>
- UNESCO. (14 de Noviembre de 2014). *El Desarrollo Sostenible comienza por la Educación. Cómo puede contribuir la educación a los objetivos propuestos para después del 2015*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Nueva York: UNESCO.
- UNESCO. (1995). *La convención sobre los Derechos del Niño*. cONTRIBUCIÓN DE LA unesco 5°. París: UNESCO.
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, Adoptado en el Foro Mundial de Educación Dakar*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Modelo de acompañamiento apoyo, monitoreo y evaluación-del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Habana: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y l comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Montiviedo, Uruguay: TRILGE.
- UNESCO. (2005). *Directrices y recomendaciones encaminadas a reorientar la formación de docente para abordar el tema de la sostenibilidad. La educación para el desarrollo sostenible en la práctica Documento técnico N° 2* . París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Declaración Universal de los DDHH*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Informe Regional sobre la Educación para Todos en America Latina y el Caribe*. Tailandia: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible*. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Repensar la Educación*. París: UNESCO.
- UNICEF-COMITE ESPAÑOL. (2005). *Educación para la Ciudadanía. Aportaciones a la propuesta para un debate del Ministerio de Educación y Ciencia "Una Educación de calidad para todos y entre todos"*. Recuperado de [debateeducativo.mec.es/documentos/unicef.pdf](http://debateeducativo.mec.es/documentos/unicef.pdf)
- Vitón De Antonio, M. J. (2003). Los valores: ¿Piezas de un puzzle o un puzzle con piezas? *Tendencias Pedagógicas* 8, 43-58.
- Vitón de Antonio, M. J. (2006). Dar sentido a las razones educativas desde el fenómeno intercultural. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 55-75.
- Vitón de Antonio, M. J. (2013) *Diálogos con Raquel, praxis pedagógicas*. Madrid: Popular.
- Vitón de António, M. J. (2014). *VII Práctica Docente en la Enseñanza Universitaria, reflexión de saberes y aprendizaje transformativo*. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1471/1/ComunicacaoDanielaGoncalvesSEEC1.pdf>
- Vitón de Antonio, M. J., & Goncalves, D. (2014). *VII Práctica Docente en la Enseñanza Universitaria, Reflexión de Saberes y Aprendizaje Transformativo*. Recuperado de <http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1471/1/ComunicacaoDanielaGoncalvesSEEC1.pdf>



# Educación Popular y Universidades Populares

## Breve reseña histórica, origen, evolución, cuestiones pedagógicas y papel a desempeñar frente a los retos educativos del s. XXI

*Juan Francisco Belmar González*

Coordinador de la Universidad Popular de Mazarrón

*“Pues todas las letras están muertas, aunque las escriban los dedos de los ángeles o las puntas de las estrellas, y todos los conocimientos de los libros que no tengan relación con la vida del lector están muertos”*

N.F.S. Grundtvig (1783-1872)

*“Desde el naufragio de una civilización, que cambió por dinero sus valores éticos. Y la justicia social quedó marginada...”*

Federico Mayor Zaragoza

(Presidente de la Fundación Cultura de Paz y ex-director general de la UNESCO, 1987-1999)

La Educación Popular es una necesidad que se hace patente desde la aparición de las primeras democracias europeas. Surge el imperativo de formar a la población con la finalidad de hacerla partícipe de los nuevos sistemas de decisión popular en la Dinamarca de principios del s. XIX. Más tarde, será la Francia de finales de ese mismo siglo la que dé forma a las Universidades Populares, asociadas a los centros obreros y enfocadas a incrementar el nivel cultural de esta población. De ahí, el modelo pasa a España, donde se ponen en marcha algunas de estas experiencias en grandes ciudades impulsadas por iniciativa institucional en unos casos y popular en otros. La II República y el periodo de Guerra Civil permitirán la expansión de este tipo de centros en todo el territorio, donde se llegaron a contabilizar hasta 50 Universidades Populares funcionando o en fase preliminar hasta el final de la guerra. A la llegada de la democracia el modelo se recupera y aparecen una veintena de ellas que dos años después se unen y conforman la actual Federación Española de Universidades Populares. A nivel pedagógico, en una primera etapa (1900-1910) se buscó una clara mejora en la educación básica y la formación cultural de la clase obrera en una España donde las tasas de analfabetismo eran tremendamente elevadas. Ya en el contexto de los años 80, las Universidades Populares amplían estas premisas e incorporan la preocupación por otros aspectos como el patrimonio local, el progreso de la sociedad y el bienestar de sus individuos. Finalmente, desde el año 2000, las UU.PP. anteponen su modelo a las nuevas cuestiones suscitadas por la era de la globalización y la tecnología y la pérdida de valores.

## I. Educación popular, educación de adultos, educación permanente y universidades populares. Orígenes y evolución a lo largo del s. XX.

### I.1. Educación de Adultos y Educación Permanente.

Para rastrear los orígenes de la Educación de Adultos en la Europa Contemporánea nos debemos remontar a principios del s.XIX. La primera publicación que se refiere a este tema es el libro del doctor Thomas Pole, *"A History of the Origin and Progress of Adult Schools"* (1816), y la primera dedicada de forma específica a la cuestión es *"The History of Adult Education"* de J. H. Hudson (Londres, 1851). Pero los trabajos más destacados giran en torno a la figura del danés Nicholas Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), considerado como el padre de la educación de adultos en occidente por su contribución al movimiento de escuelas secundarias populares danesas y su posterior difusión por los países en desarrollo. En efecto, los escritos de Grundtvig inspiraron el movimiento de los colegios populares, creándose el primero de ellos en la Jutlandia rural danesa, escasamente poblada entonces. Es comúnmente aceptado que el desarrollo de la educación de adultos corrió parejo al establecimiento de la democracia danesa, ya que la creación en ese país de las dietas de consulta en la década de 1830 llevó a Grundtvig a plantear la cuestión de la formación de los campesinos con el fin de que pudieran desempeñar plenamente su papel en las citadas asambleas. Se propone entonces el establecimiento de escuelas de adultos, donde los campesinos adquirirían los conocimientos necesarios para contribuir activamente a los debates<sup>26</sup>.

Estas son las primeras experiencias de lo que con el tiempo llegaría a ser la educación de adultos tal y como la concebimos hoy. En este campo también nos encontramos con las Universidades Populares (UU.PP.), cuyo origen podemos asociar también a principios del s. XIX en tres países europeos: Reino Unido, Francia y Dinamarca, considerados como los pioneros en el ámbito de la educación de adultos. De éstos, al parecer, sería Reino Unido el que puso esta iniciativa en marcha, desde allí pasaría a Francia y, por influencia francesa, terminaría por llegar a Dinamarca (Marín, 2016). Pero no sería hasta 1899 cuando las Universidades Populares aparecen en Francia como tales impulsadas por la fuerte demanda obrera de educación popular y la voluntad de "ir hacia el pueblo", que postulaban los intelectuales de la época. Las Universidades Populares francesas de finales del siglo XIX constituyen un referente en la historia de la educación popular por conseguir la suma de militantes obreros e intelectuales en la dinámica educativa. Sin embargo, esta confluencia no habría de durar mucho y, al final, las Universidades Populares terminaron por desaparecer incapaces de imaginar la educación mutua, que era el fin perseguido por todos. Este fracaso permanecería en la memoria colectiva y tiempo después, en el periodo de entreguerras, las Universidades Populares volvieron a estar vigentes como un modelo a seguir o rechazar, según las numerosas experiencias de educación obrera y proletaria que se quisieron poner en marcha (Mercier, 2001).

En el paso del s. XIX al XX se vive un momento de gran esfuerzo por la cultura y mejora de las condiciones de vida de las clases proletarias de esos países y se ponen en marcha numerosos programas orientados a este fin. Muchas de estas obras son de carácter post-escolar y fructifican en forma de colonias universitarias en barrios pobres de

<sup>26</sup> El texto que sigue se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 651-662.

grandes ciudades inglesas, residencias, fundaciones universitarias, universidades populares, cursos breves, conferencias, lecciones, etc. A la vista de este movimiento y los resultados que logra se va tomando conciencia en España de la necesidad de “*eleva el nivel de la cultura patria*” (Sela, 1901, p.386). Estos planteamientos se realizan en un contexto donde aún se reivindica que:

“la escuela debe ser gratuita para el que no pueda pagarla y, además, el Estado debe tener todas cuantas sean precisas para que el que la quiera pagar y el que no pueda pagarla cuenten con el maestro y el local indispensables” (Posada, 1900).

En 1895 había en nuestro país 1.104.779 niños inscritos en las escuelas públicas y 251.357 en las privadas. En total, 1.356.136 escolarizados de un censo de 3.794.952 niños de 9 a 12 años. El 64,3% de la población escolar no recibía ningún tipo de enseñanza y se estimaba la necesidad de construir unos 8.830 colegios para atender a los niños sin escuela. Las Universidades Populares surgen dentro de este contexto, fuertemente vinculadas a instituciones obreras de marcado signo político-social y enfocadas a la formación de adultos (Posada, 1900).

Los movimientos sociales, las revoluciones y las guerras del s. XX constituyen el caldo de cultivo de la ideología de la educación. Basta recordar la I y II Guerra Mundial, la revolución rusa o la guerra civil española como hechos ideológicos, políticos y sociológicos que explican la aparición de una clase social muy extendida por toda Europa y que por primera vez tenía acceso directo a la educación, ahora obligatoria y gratuita: la clase media. Tras la Gran Guerra se impulsan las políticas sociales, registrándose los procesos más notables de este campo en los años 60 y 70, cuando la Educación de Adultos adquiere entidad propia gracias a la inclusión en la Pedagogía de los trabajos relativos a ésta y que desembocan en el establecimiento de modelos interdisciplinarios en el estudio de la Educación de Adultos y su definición como una disciplina diferenciada (Rumbo, 2006). No hay que olvidar la figura del francés Louis Legrand y sus aportes teóricos a los procesos de diferenciación en el sistema escolar, a raíz de los cuales surgirá un marcado interés por comprender el rol de la escuela en la sociedad, el público que ella atiende y, especialmente qué sujeto aparece como resultado del orden escolar. Estos amplios interrogantes abrirán el camino al establecimiento de nuevos discursos y formas de encarar el hecho educativo a través de los aprendizajes y la enseñanza (Zambrano, 2005), al tiempo que introducen el concepto actual de Educación Permanente. Los grandes movimientos ideológicos de 1968, especialmente en París, fueron claves en lo que a la reivindicación de una Educación Permanente se refiere. A partir de ese momento se registran las mayores aportaciones a este campo de la mano de organizaciones como la UNESCO, el Consejo de Europa, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y el Club de Roma, y la publicación del Informe de Roma y el Informe Fauré, donde se llega a definir la educación como una necesidad biológica:

“El hombre, biológicamente y fisiológicamente desnudo y no especializado [...] partiendo de la célula familiar, de la tribu primitiva centrada en sus tareas vitales, ha ido adquiriendo progresivamente saber y experiencia, ha ido aprendiendo a conocer y expresar sus deseos y sus aspiraciones, delimitando y modelando así sus facultades intelectuales”.

Bajo los auspicios del Club de Roma, cientos de personas participaron en los estudios, reuniones y seminarios del “Proyecto Aprendizaje”, que fue presentado a este organismo en una Conferencia celebrada en Salzburgo en junio de 1978. En cualquier caso, desde el punto de vista educativo lo que se constata es la percepción del mundo como una realidad

que está en permanente cambio y la extensión y rapidez que lo caracterizan. Por tanto, para una concepción estable del mundo tiene sentido la idea de una educación inicial, que se recibe durante la infancia y tiene validez durante el resto de la vida; pero una vez entendido el mundo como un ente cambiante estos planteamientos se muestran insuficientes y es imprescindible el establecimiento de nuevas formas de educación, que abarquen toda la vida de los sujetos. Esta es la idea de Educación Permanente que comienza a difundirse a partir de los años 60 del siglo pasado y supone una base conceptual sobre la que se han ido estableciendo y proponiendo diversas soluciones (Medina, 2012).

El término de Educación Permanente nació en el contexto de la Educación de Adultos y el objetivo del movimiento reformador de esos años era la transformación del sistema educativo en su conjunto, a partir de la aceptación de que las personas adultas necesitan seguir aprendiendo, ampliar y actualizar sus conocimientos, aun a pesar de haber recibido una formación escolar o universitaria. En líneas generales, la formación permanente sufrió un notable retroceso en la década de los 80 del siglo pasado, que contrasta en España con la aparición de las Universidades Populares, en su historia más reciente, y la generación de nuevos espacios orientados específicamente a este tipo de enseñanza. Las causas aducidas por diversos autores se fundamentan en diversos aspectos de índole social, económica y teórica. En cuanto a la primera, la crisis económica hizo que algunos estados redujeran los recursos destinados a servicios básicos como la educación inicial, además de otros como salud, bienestar, etc. A esto se sumaron los cambios sociales que se produjeron a raíz de la aparición de nuevos movimientos que reivindicaban su derecho a no pertenecer a una cultura dominante y no aprender para no ser invadidos por ella. Finalmente, nuevas corrientes teóricas incidieron en “la visión de lo local frente a lo universal” (precisamente la base sobre la que se postula este tipo de enseñanza), en un marco de globalización y economía global incipiente (Requejo, 2003). En la década de los 80’s, recién instaurada la democracia, en España se recuperó la figura de las Universidades Populares de las que llegaron a crearse hasta cerca de 200 en tan solo 20 años. Recién llegada la democracia tras la Constitución Española de 1978 y dentro de la Educación Permanente, comienzan a desarrollarse tanto los Centros de Educación de Adultos como las Universidades Populares, basándose estas últimas en modelos como las Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) alemanas y las propias experiencias previas de estas instituciones durante el primer tercio del s. XX en España.

### ***1.1. Universidades Populares.***

La educación en España a mediados del siglo XIX se encuentra en una situación donde el índice de analfabetismo supera el 80%, la mitad de los niños en edad escolar están sin escolarizar, el 42% del profesorado de instrucción primaria no posee titulación específica y más del 60% de las escuelas no tienen el material técnico ni disponen de las infraestructuras adecuadas. En este contexto aparece en 1857 la Ley Moyano que permanecerá vigente en sus planteamientos básicos más de un siglo, hasta 1970. Esto, además de demostrar la escasa preocupación que el poder político tuvo por la educación y la enseñanza a lo largo de todo ese tiempo, también denota el hecho de que no existía una escolarización de la población sin recursos. En efecto, solamente una minoría de economía suficiente fue la que tradicionalmente podía acceder a la educación a lo largo de casi toda la historia de España y, hasta épocas muy recientes, la población no ha ocupado la plaza escolar que en derecho le correspondía con carácter universal (Garrido, s.f.).



### 1.1.1. Las primeras Universidades Populares en España (1901-1910)

La Ley Moyano postulaba una enseñanza primaria de gratuidad relativa, centralizada, jerarquizada y uniforme, reconociendo el derecho de la iglesia a vigilar la educación religiosa en los estudios que se impartían (ampliando su intervención hasta las aulas universitarias) y dirigiendo la enseñanza secundaria a las clases medias. En este contexto, solo la Universidad de Madrid (en lo más alto de la pirámide educativa), estaba facultada para otorgar títulos. El efecto de la Ley Moyano no deja de ser más desolador, el siglo se cierra con seis millones de personas analfabetas y millones de niños que no van a la escuela porque, sencillamente, no la tienen, es decir, que aunque sus padres se decidieran a cumplir con el precepto legal de enseñanza obligatoria, no podían, porque no había dónde ni cómo<sup>27</sup>.

En cuanto a la formación de adultos, serán los centros obreros los que asuman este papel al tiempo que poco a poco se va divulgando por España el trabajo que se viene realizando dentro de este campo en otros países de Europa<sup>28</sup>. La prensa especializada de finales del s. XIX comienza a recoger toda una serie de artículos sobre la Educación Popular nacional e internacional que servirían de modelo para la creación de las primeras Universidades Populares en España. En este sentido, en nuestro país fueron decisivas las experiencias de Extensión Universitaria, así como las de Residencia Universitaria de Toynbee-Hall (Londres) y las Universidades Populares francesas surgidas durante la última década del s. XIX. Adolfo Posada fue el principal promotor de la primera Universidad Popular española, que nació en 1901 como un servicio de la Extensión Universitaria de Oviedo. En años siguientes esta iniciativa se extendió a otras ciudades asturianas como Gijón, Avilés o Mieres y resto del país.

El 8 de febrero de 1903 se crea la Universidad Popular de Valencia por iniciativa de Vicente Blasco Ibáñez, institución que tuvo una vida llena de altibajos hasta su desaparición definitiva en 1928. Madrid fue la siguiente en contar con una Universidad Popular, esta vez de la mano de un grupo de jóvenes del Ateneo de Madrid, con sede en el Centro Obrero de la calle Relatores. Contó con 104 miembros numerarios fundadores y 46 miembros asociados de carácter benéfico que contribuían al mantenimiento del Centro con cuotas mensuales. La Universidad Popular de Sevilla también fue una de las primeras, aunque se desconocen bastantes datos de su formación. Se sabe que fue creada en 1905 por la “Liga de Amigos de la Enseñanza” y que funcionó sin pleno rendimiento hasta su disolución en 1910. De esta primera etapa destaca también La Coruña, donde la Universidad Popular aparece en 1906 gracias al impulso de un grupo de jóvenes instruidos y tiene también una vida muy corta, aunque llegó a estar presente en el Congreso Fundacional de la “Federación de las Instituciones de Educación postescolar de España” (Oviedo, 1908). Entre sus proyectos se contaba la creación de instituciones similares en Lugo y Santiago de Compostela desconociéndose si llegaron a realizarse. La Coruña es la última de las Universidades Populares conocidas de la primera época (1901-1910).

<sup>27</sup> “La Reforma en la primera enseñanza”

<sup>28</sup> “[...] Porque, Sres. diputados, la Universidad Popular tiene dos fines: el primero le ha cumplido con su hermosa labor de ir a buscar al obrero donde se encuentra, de ir a sus Sociedades para darle la instrucción; ha cumplido la misión de difundir la cultura.”

Diario de Sesiones de Cortes, 27 de enero de 1906. Extracto de la intervención en el Congreso de los Diputados del Marqués de Casa-La Iglesia, miembro de la Universidad Popular y Diputado en Cortes, que ese día pronunció un discurso con el fin de que la cámara aprobara una subvención para estas entidades.

Hasta la llegada de la II República solo se tiene constancia de la fundación de la Universidad Popular de Segovia. Fue creada el 21 de noviembre de 1919 por la Normal de Maestros y profesores de Instituto y el primer curso se puso en marcha el 2 de febrero del siguiente año. Entre sus miembros fundadores encontramos a figuras como la de Antonio Machado y por ella pasaron como conferenciantes Miguel de Unamuno, Eugenio D'Ors, María de Maeztu o Gregorio Marañón, entre otros<sup>29</sup>. En los años 30 del siglo pasado la entidad se disolvió para convertirse en la actual Academia de Historia y Arte de San Quirce.

### 1.1.2. *Las Universidades Populares en la II República y Guerra Civil (1930-39)*

Dentro de este periodo destaca la creación de la Universidad Popular de Cartagena, creada el 10 de mayo de 1932 por iniciativa de Carmen Conde y su marido, Antonio Oliver Belmás, y tuvo su primera sede en la Escuela de Comercio de la Plaza de Castellini. Se puso en marcha gracias a una subvención municipal de 2.500 pesetas y otras 750 que aportó la Diputación Provincial. Funcionó con un alto rendimiento hasta que la Guerra Civil terminó con su actividad.

Ese mismo año, Madrid y Valencia marcan el comienzo de las Universidades Populares de la Federación Universitaria Escolar (FUE), de origen republicano y progresista<sup>30</sup>. Entre 1932 y 1939 la FUE creó unas 50 Universidades Populares en toda España de las que han llegado pocas noticias hasta nuestros días. Se sabe que se pusieron en marcha en ciudades como Albacete, Santander, Alcoy, Alicante, Murcia, Granada, Madrid, Valencia, Gandía, Ciudad Real, Castellón y La Roda. En esta última ciudad la Universidad Popular fue creada pero no llegó ni a arrancar a causa de la Guerra Civil. En 1933 se inaugura la de Sevilla, una de las más conocidas de esta etapa, creada por José Llavador, A. José León y Antonio Percio como principales promotores. Solo en los primeros meses de funcionamiento llegó a contar con 2.000 alumnos, lo que obligó a ampliar instalaciones ocupando locales en el grupo escolar Giner de los Ríos y en el Instituto de Enseñanza Media "San Isidoro".

Las Universidades Populares hicieron uso de la prensa local con el fin de darse a conocer y captar nuevos alumnos. Con el mismo fin se visitaron fábricas, sindicatos e, incluso, tabernas donde daban pequeños "mitines". Sin embargo, en contra de lo que pudiera parecer, las Universidades Populares no fueron afines a ninguna ideología imperante en la época, tal y como ha dejado claro Tuñón de Lara al describir el trabajo realizado entonces por las Universidades Populares y la FUE:

Las Universidades Populares, empresa también de la FUE, que contó con el apoyo de las autoridades docentes, realizaron una obra de extensión cultural en casi todas las capitales universitarias de España y no de propaganda política como pretende algún libro de Memorias. Prueba de su pluralismo es que en ellas hubo profesores como Carmen Castro, Rodolfo Batón (más tarde subdirector de la UNESCO), Manuel Ballesteros, Lora, Lanelino Moreno (Tuñón de Lara, 2000).

El final de la Guerra Civil marca la desaparición de todas las Universidades Populares españolas hasta la llegada de la democracia con la Constitución de 1978 y el año 1980, cuando las UU.PP. inician su etapa más reciente. La única referencia en cuanto a Educación

---

<sup>29</sup>Universidad Popular Segoviana (1920-1934), p.1. Carlos Martín Impresor, Segovia – 1934.

<sup>30</sup> Sanz Díaz, B. "Sindicato Español Universitario", p.30.

<http://www2.pv.ccoo.es/nou2/llibreslliures/Rojos%20y%20Dem%C3%B3cratas/02%20SEU%20Sindicato%20Espa%C3%B1ol%20Universitario.pdf>

de Adultos que tenemos al respecto durante el periodo intermedio es de 1963 cuando se pone en marcha el Plan de Alfabetización, promovido por el antiguo Ministerio y enmarcado en el Plan de Desarrollo:

“[...] un plan general educativo de propósitos ambiciosos y en consonancia con una elevación del nivel económico, social y cultural de nuestro país.

Evidentemente no hay técnicos superiores en la medida precisa para atender a las necesidades del crecimiento. Tampoco existen técnicos medios imprescindibles en una organización más compleja de la economía. El mismo déficit se observa en la cultura media general apetecible.

Pero ni los puestos que se pretenden crear en la enseñanza media ni las futuras Escuelas de técnicos de grado medio cubrirán sus plazas si permanece el 9% de la población española en el estado de incultura que pregonan las últimas estadísticas”.<sup>31</sup>

En última instancia, el Plan de Alfabetización venía a ser una escolarización de adultos, jerarquizada y ajustada al esquema educativo de la época, cuyo fin último era el acceso al Certificado de Estudios Primarios de la población adulta. Para ello se contemplaba la organización y sostenimiento de clases especiales nocturnas de adultos que, sin ser analfabetos totales, carecieran de dicho documento. Pero este tipo de planteamiento en el fondo, poco o nada tenía que ver con la filosofía del Proyecto Universidad Popular.

### 1.1.3. *La recuperación de las Universidades Populares en democracia*

Tras un paréntesis de más de 40 años, en 1980 reaparece la figura de las Universidades Populares ya en un contexto democrático, iniciativa que pronto se vería reflejada en la puesta en marcha de 25 centros cuyo primer punto de interés sería el I Congreso celebrado en Murcia del 17 al 19 de noviembre del año 1982, cuando se crea la Federación Española de Universidades Populares (FEUP) en una convocatoria que reunió cerca de 200 personas. Los diversos grupos de trabajo pusieron en evidencia la necesidad de poner en marcha nuevas iniciativas en Educación de Adultos que permitieran corregir las grandes desigualdades educativas que había en el país, además de corregir las altas tasas de analfabetismo. Según las cifras oficiales, en el país había más de un millón de personas en esta situación. Durante el Congreso murciano se definió la composición de la FEUP, cuya Junta Rectora quedaba constituida por 1 presidente y 14 miembros. Además de esto, se decidió la formación de un Equipo Técnico de pedagogos para asesoramiento de las Universidades Populares. La FEUP nacía con la intención de defender los intereses comunes y coordinar y contrastar el trabajo de cada centro, entendiendo que las distintas UU.PP. funcionaban con autonomía en las poblaciones donde se insertaban.

En 1984 se celebró el II Congreso de UU.PP., los días 17 y 18 de octubre en el Palacio de Congresos y Exposiciones de Madrid. En el transcurso del mismo se puso de manifiesto la carencia de medios que las UU.PP. tenían para poder hacer frente a la creciente demanda que registraban. Por otro lado, se reclamó una ley de Educación de Adultos que se encontraba en aquellos momentos en las primeras fases de estudio. Ante esta carencia, el Ministerio anunció la publicación del Libro Blanco de la Educación de Adultos como punto de partida para posteriores investigaciones. Para ese año ya se encontraban en funcionamiento medio centenar de UU.PP.

En 1986 se ponen sobre el tapete los problemas que afectan a las UU.PP. considerándose los de primera magnitud la falta de recursos económicos, la formación técnica y el desconocimiento de los procesos internos. En primer lugar, la falta de

<sup>31</sup> Escuela Española, n° 1.202, pp. 4-6. Año XIII, 31-10-1963, Madrid.

recursos económicos es un problema mayor porque en la mayoría de los casos la financiación de las UU.PP. recae sobre las Corporaciones Municipales, con el gravamen que supone sobre unos presupuestos generalmente escasos y limitados. En segundo lugar, desde las UU.PP. se evidencia la falta de información de los procesos de educación y animación sociocultural de adultos lo que también redundará, en última instancia, en el déficit presupuestario. En tercer lugar, se pide abordar la problemática de los costes y reciclaje de los formadores-animadores de manera que se propicie el perfeccionamiento técnico-pedagógico de los equipos que trabajan en las UU.PP.<sup>32</sup>

A finales de esa década, el III Congreso de UU.PP. se reúne para dar forma a los estatutos de la Federación de Universidades Populares (FEUP), que será una constante en el devenir de este tipo de centros dadas sus características de evolucionar y adaptarse al momento y las necesidades de la población en el “aquí y ahora”. Además, se establecen los principios básicos por los que se rigen las UU.PP. en esos momentos, el programa de actuación de UU.PP. y FEUP y el marco jurídico institucional en el que se encuadran. También las líneas de trabajo de la FEUP quedaron fijadas en las siguientes áreas:

- Órganos de la FEUP.
- Relaciones institucionales, proyección pública.
- Información, documentación y publicaciones.
- Formación de formadores.
- Programas técnicos pedagógicos.

La mujer y la igualdad de oportunidades para mujeres será uno de los ejes fundamentales del Proyecto UP con Planes internacionales y la elaboración de programas específicos. Una de las primeras actuaciones que se llevó a cabo en democracia fue el “Plan para la Igualdad de Oportunidades de las mujeres 1988-1990” que propugnaba: “el reconocimiento de que las mujeres deben tener los mismos derechos y oportunidades que los varones para educarse, trabajar, formar una familia y participar en las decisiones políticas”.



Figura 1: El Farol, 8 de marzo día de la mujer

En aquel entonces este postulado se consideraba “un hecho social reciente” y participaba de los derechos conquistados por la mujer a lo largo del s. XX gracias al desarrollo de principios democráticos de justicia, libertad e igualdad y a la lucha de las propias mujeres.

<sup>32</sup>Encuentros regionales de UU.PP. 1985-1986. Archivo Universidad Popular de Mazarrón – Documentos FEUP.

Hay que recordar que la creación del Instituto de la Mujer se produjo en octubre de 1983 por Ley y a propuesta del primer gobierno socialista.

En este primer periodo de las UU.PP. en democracia también destaca la puesta en marcha del “Programa Europeo de Transición de los Jóvenes de la Enseñanza a la Vida Adulta y Activa” (PETRA). Esta iniciativa llega en su 2ª Fase de aplicación tras las resoluciones de los ministros de educación en el Consejo Europeo de 1982 y 1985. Se trataba de difundir y desarrollar nuevos enfoques en materia de educación y formación que ayudaran a los jóvenes a prepararse mejor para su incorporación al mundo del trabajo y a la vida adulta<sup>33</sup>.

En 1992 la Asociación Regional de Universidades Populares de Murcia (ARUPM) propone la puesta en marcha de un programa cultural (teatro popular, cine, artesanía, pintura, literatura, fotografía y vídeo) y un proyecto de asesoramiento de organizaciones femeninas en la Región de Murcia. Esta entidad lleva funcionando diez años y aglutina en la Región de Murcia, a las UUPP de Alcantarilla, Cartagena, Lorca, Totana, Jumilla y Mazarrón que, además, fueron pioneras en la implantación del modelo educativo en esta Comunidad.

En 1995 las líneas de actuación del Proyecto UP se centran en la participación social, la educación y formación para el empleo y el desarrollo de la creatividad. Ese año, los objetivos de la FEUP se cerraban en torno a la representación de las UU.PP., captación de nuevas UU.PP., búsqueda de recursos económicos, proporcionar información útil y desarrollar programas de formación entre trabajadores de UU.PP.<sup>34</sup> En 1996 el número de Universidades Populares en todo el territorio nacional seguía creciendo y alcanzaba 157 entidades repartidas en 11 comunidades autónomas y 22 provincias (Tabla 1). La radiografía completa de las UU.PP. en España para esos años nos la proporciona el estadillo de Universidades Populares Federadas que la FEUP publica de cara a la celebración de la reunión de Junta Rectora de 27 de julio de 1996 (Tabla 2).

<sup>33</sup>Programa PETRA. Archivo de la Universidad Popular de Mazarrón, Exp 52/1989.

<sup>34</sup>Asamblea General de UU.PP. 1995 Documentos de Debate y Propuestas a la Asamblea – Palencia, 17 y 18 de febrero de 1995. Archivo de la Universidad Popular de Mazarrón – Documentos FEUP.

Tabla 1. (\*) Elaboración propia a partir de Junta Rectora UU.PP 27 de julio de 1996.

<b>UU.PP. POR PROVINCIAS Y CC.AA. – (24 de julio de 1996) (*)</b>					
<b>PROVINCIAS</b>			<b>CC.AA.</b>		
<b>Provincia</b>	<b>° N</b>	<b>%</b>	<b>Comunidad</b>	<b>°</b>	<b>%</b>
Albacete	33	21	Castilla – La Mancha	3	40
Ciudad Real	27	17	Extremadura	8	18
Badajoz	22	14	Andalucía	3	15
Murcia	11	7	Canarias	1	7
Huelva	11	7	Murcia	1	7
Madrid	10	6	Madrid	0	6
Tenerife	6	4	Comunidad Valenciana		3
Cáceres	6	4	Galicia		2
Málaga	5	3	Aragón		2
Las Palmas	5	3	Galicia		1
Sevilla	4	3	La Rioja		1
Cuenca	3	2	Castilla – León		1
Castellón	2	1	<b>TOTAL UU.PP.</b>	<b>57</b>	<b>100</b>
Jaén	2	1			
Pontevedra	2	1			
Zaragoza	2	1			
Alicante	1	1			
Palencia	1	1			
Teruel	1	1			
Valencia	1	1			
La Rioja	1	1			
Córdoba	1	1			
<b>TOTAL UU.PP.</b>	<b>157</b>	<b>100</b>			

Tabla 2. (\*) Elaboración propia a partir de Junta Rectora UU.PP 27 de julio de 1996.

<b>MAPA DE LAS UU.PP. EN ESPAÑA – 1996</b>		
<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>	<b>PROVINCIA</b>	<b>POBLACIONES</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	Córdoba	Luque
	Huelva	Cartaya – Chucena – El Almendro – El Granado – Manzanilla – Punta Umbria – San Bartolomé de la Torre – San Silvestre de Guzmán – Sanlúcar del Guadiana – Villablanca – Vilanueva de los Castillejos
	Jaén	Jaén – Villacarrillo
	Málaga	Coín – Cortes de la Frontera – Fuengirola – Mijas – Ronda
	Sevilla	Castilblanco de los Arroyos – Dos Hermanas – Pilas – Sevilla
<b>ARAGÓN</b>	Teruel	Andorra
	Zaragoza	Tauste – Zaragoza
<b>CANARIAS</b>	Las Palmas	Agaete – Agüimes – Fuerteventura – Ingenio – Las Palmas de Gran Canaria
	Tenerife	Adeje – Frontera – Los Silos – Puerto de la Cruz San Juan de la Rambla – Santa Úrsula
<b>CASTILLA LA MANCHA</b>	Albacete	Aguas Nuevas – Albacete – Albatana – Alborea – Alcaraz – Almansa – Alpera – Ayna – Balazote – Bonet – Casas Ibáñez – El Bonillo – Elche de la Sierra – Férez – Fuenteálamo – Hellín – Higuera – La Roda – Letur – Lezuza – Liétor – Madrigueras – Munuera – Ontur – Ossa de Montiel – Pvedilla – Pozohondo – Riópar – Socovos – Tarazona de la Mancha – Tobarra – Villamalea – Villarrobledo
	Ciudad Real	Alcázar de San Juan – Alcolea de Calatrava – Almadén – Almagro – Amedina – Almodóvar del Campo – Calzada de Calatrava – Campo de Criptana – Carrión de Calatrava – Chillón – Cózar – Daimiel – Herencia – La Solana – Malagón – Manzanares – Membrilla – Miguelturra – Piedrabuena – Puertollano – San Carlos del Valle – Tomelloso – Torre de Juan Abad – Torrenueva – Villamanrique – Villahermosa – Villanueva de la Fuente
	Cuenca	Inista – Casasimarro – San Clemente
<b>CASTILLA-LEÓN</b>	Palencia	Palencia
<b>COMUNIDAD VALENCIANA</b>	Alicante	Pinoso
	Castellón	Alto Palencia – Benicarló
	Valencia	Valencia
<b>EXTREMADURA</b>	Badajoz	Alburquerque – Almendralejo – Azuaga – Badajoz – Barcarrota – Burguillos – Cabeza de Buey – Calamonte – Castuera – Fuente del Maestre – Herrera del Duque – La Parra – Mérida – Montijo – Navalvillar de Pela – Olivenza – Orellana la Vieja – Quintana de la Serena – Talarrubias – Villafranca de los Barros – Zafra – Zalamea de la Serena

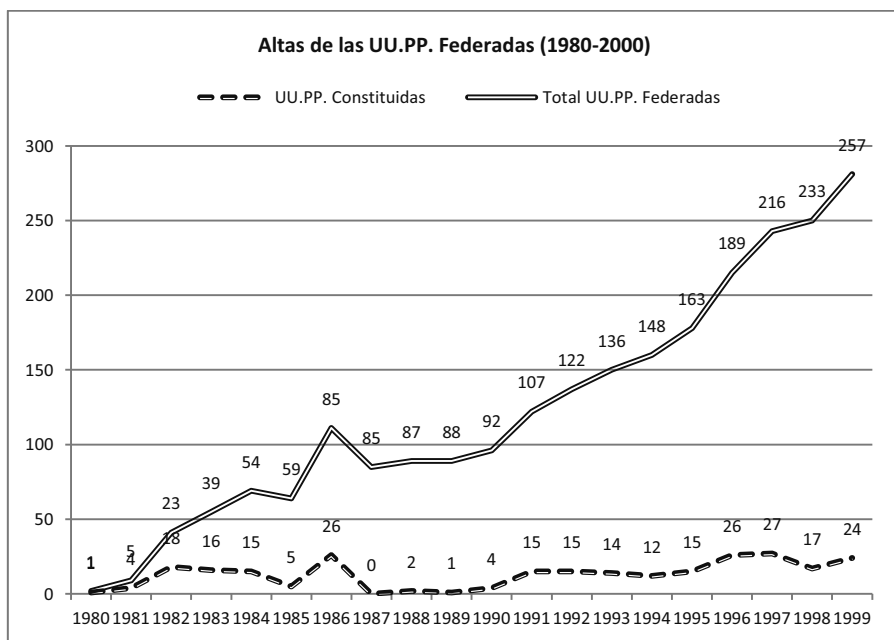
	Cáceres	Almoharín – Cáceres – Casas de Cáceres – Malpartida – Moraleja - Trujillo
<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>	<b>PROVINCIA</b>	<b>POBLACIONES</b>
<b>GALICIA</b>	Pontevedra	Vigo - Villanueva de Arosa
<b>MADRID</b>		Alcobendas – Alcorcón – Colmenar Viejo – Fuenlabrada – Leganés – Madrid – Rivas Vaciamadrid – San Sebastián de los Reyes – Torrijón de Ardoz – Valdemoro
<b>MURCIA</b>		Alcantarilla – Calasparra – Cartagena – Ceutí – Cieza – Jumilla La Unión – Lorca – Mazarrón – Molina de Segura – Torre Pacheco
<b>LA RIOJA</b>	Logroño	Logroño

En el año 2000 la cifra de Universidades Populares se sitúa en 212 (Gráfico 1). Hasta esa fecha se han dado de alta 257 UU.PP. en total, pero entre 1988 y 1999 se dan de baja en la Federación 45, con picos en 1988 (-13) y 1999 (-18). Además, no todas las UU.PP. del país están federadas. Por entonces, los retos a los que se enfrentan estos organismos se resumen en la problemática del nuevo milenio que afecta a las personas adultas:

- Altas tasas de desempleo debidas a la globalización e internacionalización de los mercados y la competitividad que se deriva de esto.
- Adaptación de la mano de obra. Se detecta la necesidad de una actualización permanente de conocimientos entre los trabajadores en activo.
- Exclusión social por la pérdida de empleo que afecta a millones de personas en el ámbito de toda la Unión Europea.
- Nuevas tecnologías como terreno de reciente aparición y desarrollo donde se toma conciencia de que su introducción creciente repercutirá en el empleo y en la vida cotidiana de los ciudadanos. Derivado de esto también se contempla el concepto de “Sociedad Global”, ya que gracias a las “nuevas tecnologías” se permite la comunicación y el intercambio entre personas que habitan en lugares geográficamente muy distantes.
- Sociedad multicultural basada en la alta movilidad de la población, la inmigración y el libre movimiento de súbditos europeos entre los distintos estados miembro.
- Participación social de la mujer desde la perspectiva de la búsqueda de nuevas respuestas educativas a la búsqueda de soluciones a nuevas situaciones, contradicciones y problemas detectados. Recordemos que el término Violencia de Género nació tras la Conferencia sobre la Mujer en Pekín (1995) impulsado por la ONU y la ley correspondiente en España no se implantaría hasta 2004.
- Renovación de conocimientos debido al progreso científico y técnico que constantemente plantea nuevas hipótesis que superan las anteriores y abren nuevos interrogantes.
- Respeto al medio ambiente gracias a la mayor sensibilización hacia este tipo de problemas. La actuación se enfoca hacia el desarrollo sostenible y respetuoso con el medio.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> “Las Universidades Populares ante los nuevos retos educativos y culturales”. Documento de debate. Federación Española de Universidades Populares, 1999. Archivo de la Universidad Popular de Mazarrón – FEUP 2000.





*Gráfico 1. Elaboración propia a partir de los datos publicados por la FEUP – Memoria de Actividades – VII Congreso de UU.PP. – Albacete, 29 y 30 de enero de 2000.*

La radiografía de las UU.PP. en el año 2000 dibuja un mapa en España donde vemos cómo sólo dos Comunidades Autónomas concentran el 72 por ciento de estas entidades mientras que, por provincias, el 70 % se cuentan en Badajoz, Albacete Ciudad Real y Cáceres (Tabla 3).

Tabla 3. (\*) *Elaboración propia a partir de Memoria de Actividades VII Congreso UU.PP. Albacete, 29 y 30 de enero de 2000.*

<b>UU.PP. POR PROVINCIAS Y CC.AA. – (20 de diciembre de 1999) (*)</b>					
<b>PROVINCIAS</b>			<b>CC.AA.</b>		
<b>Provincia</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>	<b>Comunidad</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Badajoz	51	24	Castilla – La Mancha	81	38
Albacete	40	19	Extremadura	73	34
Ciudad Real	36	17	Andalucía	17	8
Cáceres	22	10	Canarias	11	5
Murcia	9	4	Murcia	9	4
Madrid	7	3	Madrid	7	3
Huelva	6	3	Comunidad Valenciana	4	2
Málaga	6	3	Galicia	4	2
Las Palmas	6	3	Aragón	3	1
Tenerife	5	2	La Rioja	2	1
Pontevedra	4	2	Castilla - León	1	1
Cuenca	5	2	<b>TOTAL UU.PP.</b>	<b>212</b>	<b>100</b>
Sevilla	3	1			
Jaén	2	1			
Zaragoza	2	1			
Valencia	2	1			
La Rioja	2	1			
Alicante	1	0			
Castellón	1	0			
Palencia	1	0			
Teruel	1	0			
<b>TOTAL UU.PP.</b>	<b>212</b>	<b>100</b>			

A principios de este siglo el 69% de las UU.PP. de nuestro país se concentraban en núcleos de población comprendidos en el intervalo de hasta menos de 10.000 habitantes con especial representatividad en los tramos de 2.500 hab, 5.000 hab. y 10.000 hab. El 87,74% de las UU.PP. actúan en ámbito rural o en poblaciones de menos de 25.000 hab. y el ámbito de actuación del Proyecto en su conjunto se extiende a una población de 4.926.367 hab, de éstos, 1.098.321 se encuentran en zonas rurales o de menos de 25.000 hab. (Tabla 4).

Tabla 4. (\*) *Elaboración propia a partir de Memoria de Actividades VII Congreso UU.PP. Albacete, 29 y 30 de enero de 2000.*

<b>POBLACIÓN EN MUNICIPIOS CON UNIVERSIDADES POPULARES (*)</b> (Según Padrón de 1996 y datos UU.PP. de 20 de diciembre de 1999)						
<b>N° de Habitantes</b>	<b>N° UU.PP. Pueblo/Ciudad</b>	<b>%</b>		<b>Capitales Provincia</b>	<b>Totales población</b>	<b>%</b>
Menos de 1.000	21	9,91	11,29		17.786	0,36
Menos de 2.500	50	23,58	26,88		87.562	1,78
Menos de 5.000	38	17,92	20,43		136.506	2,77
Menos de 10.000	43	20,28	23,12		296.705	6,02
Menos de 15.000	16	7,55	8,60		205.052	4,16
Menos de 25.000	18	8,49	9,68		354.710	7,20
<b>SUBTOTAL</b>	<b>186</b>	<b>87,74</b>	<b>100</b>		<b>1.098.321</b>	<b>22</b>
Menos de 50.000	6	2,83	23,08		195.531	3,97
Menos de 100.000	9	4,25	34,62	2	660.714	13,41
Menos de 300.000	8	3,77	30,77	4	1.267.881	25,74
Más de 300.000	3	1,42	11,54	4	1.703.920	34,59
<b>SUBTOTAL</b>	<b>26</b>	<b>12,26</b>	<b>100</b>	<b>10</b>	<b>3.828.046</b>	<b>78</b>
<b>TOTALES</b>	<b>212</b>	<b>100</b>		<b>10</b>	<b>4.926.367</b>	<b>100</b>

En el periodo 2000-2015 las directrices establecidas para el Proyecto UP se ajustan a los acuerdos de la Cumbre de las Naciones Unidas celebrada en 2000 y que establecían los Objetivos para el Desarrollo del Milenio (ODM), que deberían alcanzarse a más tardar en 2015 y que abarcaban ámbitos tales como la erradicación de la pobreza, la igualdad de género, la mortalidad infantil, el VIH, la sostenibilidad medioambiental y el desarrollo. En esos años, los avances fueron notables, pero aún quedaban muchos países donde persisten graves problemas. Por ello se establecieron los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), sobre los cuales hablaremos más adelante en relación a las UU.PP. Pasamos entonces de los ODM a los ODS, constatándose que se han realizado avances notables:

- 700 millones de personas salieron de la pobreza.
- Se salvaron las vidas de 48 millones de menores de 5 años y 5,9 millones de vidas de niños de malaria.
- Incremento del número de niños que acceden a la educación.
- Mayor esfuerzo colectivo en la lucha contra la pobreza.

Los desafíos para el siguiente periodo de actuación pasan por la globalización y bajo esta lupa se trabajan temas como la equidad (sobre todo en niños), sostenibilidad (social, económica y medioambiental), soluciones globales (pobreza, desigualdad, violencia, inseguridad, cambio climático, calentamiento global) y universalidad (agenda global de

desarrollo). Esto nos lleva a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que suponen un corpus de actuación conformado por 17 objetivos y 169 metas para dar respuesta a los principales problemas del planeta. Este es el programa de aplicación en el que hallan inmersas las Universidades Populares en la actualidad y que registrará sus líneas de trabajo en los próximos años (2015-2030).

#### *1.1.4. La Federación Española de Universidades Populares.*

La creación de la Federación Española de Universidades Populares supuso la consolidación de un proyecto de formación y actuación integral sobre la mejora de vida de las personas adultas. Por ello es imprescindible hacer una pequeña memoria sobre el recorrido realizado por este organismo así como el papel que ha jugado en el desarrollo de las UU.PP. en nuestro país.

En 1981 se crean las universidades populares de San Sebastián de los Reyes, Puertollano, Elche, Tauste y Cartagena, que van a ser las convocantes del I Congreso de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Este congreso se celebraría finalmente en diciembre de 1982 en Murcia, bajo la presidencia del entonces Ministro de Educación, José María Maravall. En aquel momento se estaba redactando la Ley de Educación de Adultos y la FEUP se puso en marcha con 24 UU.PP. asociadas.

Al año siguiente, cuando aparece el Decreto Ley de la Enseñanza Compensatoria, el Ministerio de Hacienda anuncia dificultades en la promulgación de una Ley de Educación de Adultos y recomienda, mientras tanto, la publicación de un Libro Blanco. Para entonces la prioridad en las políticas sociales es la Formación Ocupacional de Jóvenes y, en este contexto, las UU.PP. continúan creciendo (40 en 1983, 51 en 1984, 58 en 1985) y ocupando la parcela de la Formación de Adultos (enseñanza no formal o no reglada).

En 1984 se pone en marcha el plan de coordinación regional entre universidades populares de Extremadura y Andalucía y se inicia el sistema de trabajo por programas. Ambos aspectos serán los temas fundamentales a tratar en el II Congreso de UU.PP. celebrado en Madrid en octubre de ese año. Al año siguiente se promulga el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional provocando un intenso debate en el seno de la FEUP, tanto en la Junta Rectora como en el Equipo Técnico, lo que llevará a la celebración de un Congreso Extraordinario que se celebrará finalmente en Alcobendas, en el mes de septiembre.

En 1986 se produce la entrada de España en la C.E.E. Para entonces la FEUP ya cuenta con 76 universidades populares federadas y empiezan a desarrollarse los primeros trabajos de las UU.PP. con el Fondo Social Europeo. Se promulga el Libro Blanco de la Educación de Adultos al tiempo que la proyección institucional de las Universidades Populares aumenta, los reyes y el vicepresidente del gobierno arrojan los encuentros de Fuerteventura y las Jornadas Institucionales de Alcobendas. Se incrementan los contactos internacionales y el Bureau Européenne decide celebrar su Asamblea de 1988 en España.

En 1987 se hace patente la influencia de la política en las UU.PP. al evidenciarse que las elecciones municipales y autonómicas amplían la heterogeneidad de los responsables institucionales de UU.PP. Con 83 entidades federadas, la FEUP firma un convenio con el Centro de Educación de Adultos de América Latina y la Asociación Mediterránea de Educación de Adultos se reúne en Valencia. En diciembre se celebra el III Congreso de UU.PP. y aparece el Proyecto de Reforma de la Enseñanza del Ministerio de Educación y Ciencia.

A finales de la década de los 80's la FEUP ya había establecido una importante red de relaciones institucionales tanto a nivel nacional como internacional. En España, la FEUP formaba parte de la Asociación Estatal de Educación de Adultos (AEEA), la Sección Española del Centro Internacional de Investigación de Economía Social (CIRIEC) y la Universidad de Estudios de la Marginación. Fuera de nuestro país, se establecieron relaciones con el Bureau Européenne de Educación de Adultos, junto con otros colectivos españoles como Radio ECCA, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), el Colectivo de Educación Permanente de Adultos y las Escuelas para la Vida. También formaba parte de la Asociación Mediterránea de Educación de Adultos (AMEA) y mantenía un convenio de colaboración con el Centro de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), además de relaciones bilaterales con numerosas instituciones y organismos.

Dentro de las funciones de la FEUP se encuentra la realización de estadísticas sobre la red nacional de UU.PP. con el fin de evaluar el alcance de los programas y estrategias que se van poniendo en marcha. De éstos, tomamos los datos de 1992, donde sobre un censo de 97 UU.PP. activas y dadas de alta en la FEUP se realiza un estadillo sobre la situación de estos centros en aquél momento. De entre los datos publicados destacamos que en aquellos momentos el grueso de la plantilla de trabajadores de las UU.PP. era eventual (70%); el presupuesto que manejaban procedía en gran parte de entidades municipales y locales (58,37%); y el número de participantes se situaba en las 755.512 personas de las cuales la inmensa mayoría pertenecía al campo de las actividades culturales (82%) y solo un 20% restante se repartía entre Cursos y Programas de atención a colectivos específicos (Tabla 5).

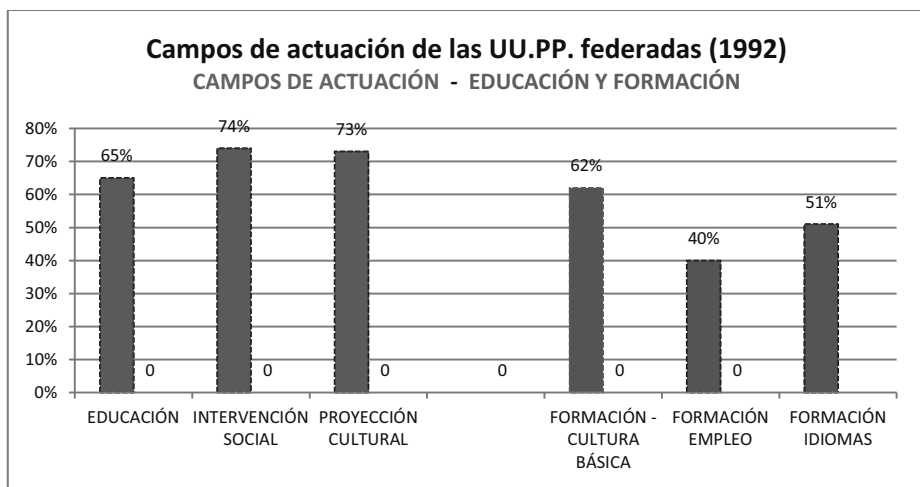
Tabla 5. (\*) *Elaboración propia a partir de los Datos Estadísticos de la FEUP (Octubre 1992). Centro de Documentación y Publicaciones FEUP.*

<b>Estadillo general de UU.PP. a nivel nacional – Cifras globales 1992 (Datos FEUP)*</b>	
<b>PERSONAL - Modalidades de Contratación</b>	
<b>Modalidad</b>	<b>Nº Trab. / %</b>
Contrato fijo	444 – 26%
Contrato Eventual	1.186 – 70%
Otros	73 – 4%
<b>PRESUPUESTO</b>	
<b>Procedencia</b>	<b>Importes (en pesetas)</b>
Aportación municipal	2.150.690.057 ptas.
Otras fuentes	1.533.902.963 ptas.
<b>TOTAL</b>	<b>3.684.593.022 ptas</b>
<b>ACTIVIDADES</b>	
Nº Cursos	2.921
Nº Programas	419
Nº Actividades Culturales	4.298
<b>PARTICIPANTES</b>	
En Cursos	66.656
En Programas	69.144
En Actividades Culturales	619.712
<b>TOTAL</b>	<b>755.512</b>

En cuanto al ámbito de actuación, los datos de las UU.PP. de 1992 son relevantes para entender la filosofía de este tipo de proyectos que siempre han contemplado la vertiente múltiple de Educación y Formación, Intervención Social y Proyección Cultural pero, en contra de lo que pueda parecer, la Educación de Adultos es otra faceta que comparte un

equilibrio de protagonismo con las otras dos de forma que prácticamente toda la acción del proyecto UP se reparte casi al 30% entre estos tres apartados. Dentro de lo que es la formación, en 1992 ya se aprecian cuatro líneas de trabajo que son: Cultura Básica, Idiomas, Formación para el Empleo y otros Conocimientos Específicos. El porcentaje de participación de las UU.PP. en este tipo de programas en la década de los 90 del siglo pasado era importante, teniendo en cuenta que cada UP trabajaba uno o varios de ellos a la vez (Gráfico 7). En cuanto a los programas de formación para el empleo o actuaciones específicas a colectivos concretos hay que remarcar que muchas de estas líneas de actuación siguen vigentes hoy día con atención a jóvenes, mujer, personas mayores, minorías étnicas, barriadas, zonas rurales, refugiados, asociacionismo, disminuidos físico/psíquicos, población reclusa, drogodependencia, promoción laboral, menores y agricultores. En el caso de jóvenes y mujeres se realiza un trabajo de Información ( $\pm 60\%$  UU.PP.), Formación para el Empleo ( $\pm 35\%$  UU.PP.), y Ocupación del tiempo de ocio ( $\pm 40\%$  UU.PP.).

Gráfico 2 – Campos de actuación de las UUPP federadas 1992. Elaboración propia (Datos Estadísticos de la FEUP<sup>36</sup>, Octubre 1992).



La FEUP se ha sometido siempre a la valoración de las UU.PP. que han cuestionado, criticado y establecido sus líneas de actuación y las directrices sobre las que se basaría su trabajo en cortos periodos de tiempo. En líneas generales, desde 1990 hasta el cambio de siglo se registra una continuidad en el trabajo de promoción de UU.PP. y apoyo a estos centros con documentación, formación técnica del personal y participación en Programas Marco y subvenciones de procedencia nacional y europea. Desde 2000 se registra una mayor sensibilidad hacia los problemas derivados de la globalización y una sintonía con las políticas europeas en materia de formación de adultos y actuación sobre aquellos aspectos que redunden en la mejora de la calidad de vida de las poblaciones en las que se insertan que ahora toman el carácter general de los nuevos tiempos. Con todo ello, el horizonte de las UU.PP. se amplía y se evidencia su posición crítica con el momento que se vive y los

<sup>36</sup> Centro de Documentación y Publicaciones FEUP.

cambios que lleva aparejados. En 2015 se cierra el capítulo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) previsto para 2000-2015 y se abren los nuevos planteamientos de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que van a determinar las directrices y los ejes transversales del proyecto en un futuro inmediato.

## **2. EL PROYECTO EDUCATIVO DE LAS UNIVERSIDADES POPULARES. Una mirada a la evolución histórica de sus bases pedagógicas y programáticas.**

Las Educación Popular ha pasado de ser una necesidad educativa propia de los primeros sistemas democráticos del s. XIX a tener, como objetivo prioritario en la actualidad, el facilitar el acceso de todas las personas a la educación, formación y a los bienes culturales. La noción de personas adultas también ha sido matizada, de este modo pasamos de los agricultores de Jutlandia o los obreros de la Francia e Inglaterra de finales del s. XIX a la idea de “*sujetos de educación*”, es decir, todas aquellas personas que reúnan las características para ser englobadas en la “*formación a lo largo de toda la vida*”. Por tanto, el espectro se abre y el campo de trabajo de las UU.PP. se extiende a todas aquellas personas susceptibles de recibir este tipo de enseñanza, independientemente de su edad, sexo, condiciones socioeconómicas o falta de oportunidad en el pasado, según la propia definición que la FEUP estipula en sus bases de actuación a fecha de hoy.

### **2.1. Bases pedagógicas y programáticas.**

En el largo periodo de tiempo transcurrido desde sus orígenes a nuestros días, la Educación Popular ha tenido diversos enfoques y acepciones, como en la década de los 70 del siglo pasado, con autores como Freire (1977) o Barreiro (1979) que postulaban el desarrollo de las personas a través de procesos educativos como objetos del cambio social. Y este es uno de los primeros puntos a considerar en la dinámica pedagógica de las UU.PP. que absorbieron buena parte de las necesidades de formación que planteaban las clases proletarias del siglo XIX y XX, haciendo un gran esfuerzo por la cultura y mejora de las condiciones de vida de este colectivo. Además, algunos autores también ligan la historia de estas instituciones al avance democrático de los individuos por tratarse de “*organismos que apoyan el cambio social y el desarrollo crítico del individuo [...] aplicando una metodología activa, participativa y pluralista, posibilitando la educación continua*” (Montes, 2016, p.217).

La primera Universidad Popular española ofrecía en 1901 educación para adultos en cuatro grupos o líneas perfectamente definidas<sup>37</sup>:

- Conferencias en la Universidad con carácter de cultura general dirigidas a público mixto y en las que se ofrecían series de lecciones y lecciones sueltas.
- Clases especialmente destinadas a los obreros (que constituyen el auténtico germen de la Universidad Popular). En ellas se imparte una enseñanza familiar que permite el intercambio entre profesores y alumnos. La demanda hizo preciso limitar los grupos a 50 alumnos.

---

<sup>37</sup> Anales de la Universidad de Oviedo. Memoria de la Universidad Popular cursos 1901-1902 y 1902-1903. Universidad de Oviedo, 1904.

- Conferencias pedagógicas para maestros siguiendo la línea de trabajo de otros países europeos donde se ve la necesidad de enlazar todas las funciones de la educación y la enseñanza, provocando la dislocación de las antiguas jerarquías educativas.
- Lecciones fuera del ámbito universitario, impartándose en el Centro Obrero lecciones sobre la Enseñanza Popular, las Corrientes Alternativas y el Carácter Moral de la Educación, Historia Contemporánea, Literatura y Salud (con el tema prioritario de la tuberculosis):

Esta actuación evidencia claramente la estrecha relación existente entre las Universidades Populares y las Universidades en su origen, entre las que no existe distinción alguna, aunque las primeras aparecerían en forma de Extensión Universitaria con el objetivo de la difusión cultural de la propia universidad, inicialmente en base a conferencias y siguiendo el modelo de la Toynbee-Hall londinense. Pero las UU.PP. se diferenciarían pronto de la Universidad tradicional porque en 1903, con la creación de la Universidad Popular de Valencia, aparece la primera Universidad Popular considerada formalmente como tal por haber sido creada exclusivamente por iniciativa popular y al margen de la Universidad Oficial. La diferencia básica entre ambos organismos lo definiría Alejandro Tiana, cuando dice que *“La Extensión Universitaria se crea de arriba hacia abajo, mientras que la Universidad Popular nace de abajo hacia arriba”*.<sup>38</sup>Y, en efecto, las UU.PP. aparecen como una aproximación del pueblo a la cultura, que es lo que ocurre en la Francia de finales del s. XIX, cuando intelectuales de la talla de Zola, Anatole France, Buisson, Duclaux, etc, acuden a la llamada del pueblo:

“Prosiguiendo su marcha lenta hacia la conquista de los poderes públicos y de las fuerzas sociales, el proletariado ha comprendido la necesidad de poner mano en la ciencia y de ampararse en las armas poderosas del pensamiento”.<sup>39</sup>

Obviamente, las características con las que surgen las primeras UU.PP. han evolucionado a lo largo del tiempo, al igual que las condiciones sociales, económicas y políticas del momento. Pero la idea de progreso crítico y evolución y desarrollo de las sociedades en las que se insertan fue desde el principio una de las puntas de lanza del marco pedagógico de las UU.PP. y aún lo sigue siendo hoy día:

“Y así el pueblo se aproxima a la Escuela, abierta a él durante esas conferencias, se aleja de la taberna y del juego, y aprende. [...] Esto se ha hecho en muchos pueblos, entre los cuales recuerdo ahora Aldeacentrera, Amoharín [...] y el éxito que con ello han alcanzado hace sentir el deseo de que la «pequeña universidad» se propague por los campos, llevando enseñanzas e ideales a esa gran masa de ciudadanos que sostienen con su trabajo todo el andamiaje de nuestra civilización”.<sup>40</sup>

De hecho, las UU.PP. siempre han mantenido el común denominador del progreso de la sociedad y la preocupación por la mejora de la calidad de vida de los individuos que pertenecen a ella, buscando la resolución de problemas desde una posición crítica y mediadora. Ejemplo de ello es el planteamiento hecho recientemente cuando afirman enfrentarse, hoy día y entre otros, a dos grandes desafíos que vienen a ser la muestra de

<sup>38</sup>Tiana, A.: Entrevista en Historia de las Universidades Populares en España (1901-1988). Colección Monográficos. Federación de Universidades Populares, 1988.

<sup>39</sup>El Socialista, 27-8-1980, p.42, n° 168.

<sup>40</sup>“La pequeña universidad”. Suplemento a la Escuela Moderna, n°2.757, p.11. 9/6/1923. Hemeroteca digital, Biblioteca Nacional España (www.bne.es).



su compromiso con la sociedades donde se insertan, tal y como venimos diciendo. El primero de ellos es la Crisis Económica de 2008 y el modelo social demócrata europeo, planteando la búsqueda de soluciones frente a la globalización que impone un modelo económico neoliberal. El segundo de los problemas se centra en el despliegue de los populismos surgidos por las mismas causas. Frente a esto, ponen en valor el modelo educativo de las UU.PP. basado en la “innovación” y la necesidad de fortalecer las prácticas democráticas que ellas mismas ejemplifican:

- Compartir el conocimiento y los aprendizajes.
- Valorizar los saberes de las experiencias de los participantes.
- Contribuir a la producción colectiva de saberes emancipadores.
- Promover la participación ciudadana.

Así vemos que las UU.PP. en 2018 se posicionan en una crítica al “nuevo espíritu del Capitalismo” contraponiendo estrategias en las que plantean armonizar los sistemas educativos. Desde estas entidades se lanza la idea de que son capaces de proponer caminos de emancipación para construir democracia, gracias a su experiencia acumulada, diversidad y particularismos locales. Ya desde los años 80, cuando aparecen en democracia, estos organismos viven un proceso acelerado de modernización al ritmo de los nuevos tiempos que corren. A esto se suma la revolución tecnológica que supone el vivir insertos en una nueva sociedad de la información y tecnología. Todo esto facilita la circulación del conocimiento a una escala nunca antes conocida, pero también supone un gran reto para las UU.PP. que entienden que deben cambiar y transformarse dentro de un mundo cambiante y en constante transformación (ahora más acelerada que nunca), definiéndose así la dualidad “cambiar cambiando”, que caracteriza a las UU.PP. en su historia más reciente.

## 2.2. La cuestión ideológica.

Pero volviendo a sus orígenes, hay que reseñar el hecho de que las UU.PP. tienen un marcado acento obrero, de actuación entre las clases populares en general y especialmente en los centros obreros. De hecho, la Extensión Universitaria de Oviedo, en sus primeros diez años de vida atendió a este colectivo y en su formación el alumnado se nutría de las clases populares, pertenecientes en su mayoría al Centro Obrero de Oviedo<sup>41</sup>.

Como desde el momento de su creación las UU.PP. aparecieron en el contexto de lo que después pasaría a Latinoamérica en forma de “nuevo ideal” pedagógico “*El nuevo ideal se manifiesta como tendencia a ampliar la función social de la cultura, que no debe considerarse como un lujo para entretener ociosos sino como un instrumento capaz de aumentar el bienestar de los hombres sobre el planeta que habitan*”<sup>42</sup>, esto desembocó en una identificación ideológica de las UU.PP, quedando asociadas en origen a una ideología político-progresista y movimientos políticos afines dado su carácter crítico y de mejora de la calidad de vida de los sujetos propios de su campo de actuación. Un estigma que arrastran desde hace tiempo aunque nada más lejos de la realidad, ya desde su aparición a primeros del siglo pasado se explica claramente y se diferencia que en las Casas del Pueblo se celebran Asambleas Políticas y que estas no son Universidades Populares<sup>43</sup>. Al hecho no ayudó la

<sup>41</sup> Memoria de la Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo (1898-1908) *El Socialista*, 168, 27-8-1900-p.43.

<sup>42</sup> Cuba Contemporánea, p.67. Abril, 1923. Hemeroteca Digital, Biblioteca Nacional de España (www.bne.es).

<sup>43</sup> Nuestro tiempo, n°294, p.46. Junio de 1923, Madrid.

creación de UU.PP. como la valenciana, cuya inauguración se celebró en el Centro de Fusión Republicana, aunque ya entonces Gumersindo de Azcárate habló del objeto de la puesta en marcha de este centro:

“Hay todavía otro motivo que atender a este problema de la educación nacional, y es su conexión con el obrero. [...] Interesa al obrero la instrucción primaria, porque ella hace falta para todo; la profesional, para ejercer cada cual su oficio con mayor eficacia y aprovechamiento; la de cultura general, para darse cuenta de los hechos sociales e interesarse en ellos y para abrir ancho campo al espíritu”.<sup>44</sup>

Y en ese mismo discurso se preocupó de desligar de forma expresa la cuestión ideológica de las UU.PP., estableciendo nítidamente sus límites con su principio de “neutralidad”, tal y como él mismo expresó:

[...] el principio de neutralidad, en que debe inspirarse todo establecimiento de enseñanza, ya sea oficial, ya sea libre, por lo mismo que, por desgracia, todavía se pone en duda en nuestro país su virtualidad, y además, por una razón de oportunidad: pues por la significación de los fundadores de esta Universidad Popular, y hasta por el local en que estamos, conviene salir al encuentro de ciertos prejuicios y prevenciones que en opuesto sentido pudieran surgir, contra la voluntad y el propósito de aquellos”.<sup>45</sup>

Pero la marca progresista de las UU.PP. no impedirá que, en determinados momentos de su historia, este tipo de enseñanza se contemple y forme parte del interés general de la propia administración, para quien la enseñanza social será una cuestión preocupante a lo largo de todo el primer tercio del s. XX en España. Así vemos cómo el Ministerio de Trabajo, en 1925, a través de su Sección de Cultura Social promueve la creación de una Escuela de Enseñanza Social destinada a la realización de obras sociales que tengan por objeto la difusión y fomento de la cultura popular sobre materias económicas y sociales.

El plan de ese año comprende la realización de “*conferencias de vulgarización*” para el público en general y numerosos cursos entre los que destacan los destinados a particulares que quieran dedicar su actividad a la organización de organismos como sindicatos, cooperativas, mutualidades, obras de asistencia y Universidades Populares, entre otros<sup>46</sup>.

Finalmente, el propio Tuñón de Lara (2000) haría una referencia a la cuestión ideológica de las UU.PP. aclarando taxativamente el asunto:

“Las Universidades Populares, empresa también de la FUE, que contó con el apoyo de las autoridades docentes, realizaron una obra de extensión cultural en casi todas las capitales universitarias de España y no de propaganda política como pretende algún libro de Memorias, prueba de su pluralismo es que en ellas hubo profesores como Carmen Castro, Rodolfo Barón (más tarde subdirector de la UNESCO), Manuel Ballesteros, Lora, Landelino Moreno”.

---

<sup>44</sup> De Azcárate, G.: “Neutralidad de la Universidad” – Discurso pronunciado en la apertura de la Universidad de Valencia, celebrada en la noche del 8 de Febrero de 1903. R. Rojas, 1903 - Madrid.

<sup>45</sup> De Azcárate, G.: “Neutralidad de la Universidad” – Discurso pronunciado en la apertura de la Universidad de Valencia, celebrada en la noche del 8 de Febrero de 1903. R. Rojas, 1903 - Madrid.

<sup>46</sup> El Año político, p.309. Año 1925. Hemeroteca Digital, Biblioteca Nacional de España (www.bne.es).

### **3. Los retos de las UU.PP. En el siglo XXI. Estrategias 2015 – 2030. Las Universidades Populares y el modelo de la Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Bases Conceptuales del Proyecto UP 2016-2019.**

#### **3.1. Aproximación a las UU.PP del siglo XXI. Estrategias 2015-2030.**

Como hemos visto anteriormente, las UU.PP. han dedicado su trabajo a la promoción de lo que se ha definido hasta ahora como Educación de Adultos y que en la actualidad ha pasado a ser Educación Permanente o “educación a lo largo de la vida”. En nuestra sociedad, la necesidad de este tipo de formación es algo que está fuera de toda duda y constituye un objetivo específico del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD):

“Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”<sup>47</sup>.

Para conseguir ese objetivo, la educación no formal juega un papel esencial y se estima que en España más de un 40% de las acciones de educación de adultos las realizan organizaciones sociales como ONGs, sindicatos o UU.PP. Y aunque no es posible cuantificar el papel jugado por estas entidades, porque no existen estadísticas globales a causa de la descentralización, si se sabe que están financiadas en mayor o menor medida por las Administraciones públicas ya sean estatales, regionales o locales (Velaz de Medrano, 2005). Como ya se ha dicho, todas ellas se integran en la FEUP, que se financia a través de proyectos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, la Comisión de las Comunidades Europeas, la prestación de servicios a organizaciones e instituciones y las cuotas asignadas de las UU.PP. asociadas.

Si algo distingue a las UU.PP. es su eje programático donde destaca la diversidad como uno de los puntos que le confieren validez a este tipo de proyectos. Las líneas de trabajo pasan por la oferta de cursos y talleres que pueden ir agrupados en áreas de actuación; también se establecen acciones con colectivos y las hay que se centran en el desarrollo de programas. Todo ello desemboca en una oferta formativa que suele ajustarse a las demandas y necesidades de los sujetos que se integran en los nichos de población a los que va dirigida. Por tanto, cuando se dice que la oferta de las UU.PP. es muy atractiva para los participantes habría que corregir señalando que la oferta goza de aceptación porque se adapta y cubre las carencias de las poblaciones en las que se insertan.

El trabajo de las UU.PP. en el s. XXI se encuentra estrechamente ligado a las estrategias definidas por la European Association for the education of adults (EAEA). Este organismo europeo impulsó durante 2017 la Educación de Adultos, dedicando ese año a la promoción de este tipo de formación mediante la campaña “*El poder y la alegría de aprender*”. Con motivo de este acontecimiento se publicó “*El Manifiesto para la educación de adultos en el siglo XXI*” donde se recogía el objetivo primordial de esta campaña:

*“crear una Europa del aprendizaje”.*

<sup>47</sup> <https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/estudiantes/formacion-adultos.html>

El desglose de este objetivo principal abarcaría numerosos aspectos que van desde el desarrollo de una sociedad del conocimiento hasta la designación de la propia EAEA como la principal estrategia política europea para el aprendizaje de las personas adultas. Se persigue mejorar la competitividad, el bienestar, el crecimiento y el desarrollo de “poblaciones saludables”; cambiar vidas y transformar sociedades; y la búsqueda de inversiones sostenibles a nivel europeo, nacional, regional y local en la Educación de Adultos. Las políticas europeas tienden a fomentar la educación de adultos desde la convicción de que contribuye a:

- Un crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo.
- Los valores centrales de la estrategia europea (equidad, cohesión social, ciudadanía activa, creatividad e innovación).
- Aumento de la tasa de empleo (propicia la reinserción en el mercado laboral).
- Incrementar el nivel de competencias de la población (dinamizar y llegar a 80 millones de personas que se estima se encuentran en esta situación).
- Reducir en 20 millones el número de personas en riesgo de pobreza o de exclusión social.

Como vemos, la importancia de ayudar a la generación de una sociedad del conocimiento y su repercusión en el futuro de esas mismas sociedades no sólo está fuera de toda duda, sino que es una cuestión que recae en la EAEA, organismo que aglutina a las UU.PP. europeas. Por tanto, consideramos que la estrategia europea contempla sinergias que tocan muy de cerca a las UU.PP., entidades cuya caracterización ha cambiado en su trayectoria más reciente.<sup>48</sup> En efecto, las Universidades Populares, aunque siguen conservando sus fines de desarrollo de las sociedades en las que se insertan, en este primer cuarto del s.XXI miran a Europa y sus estrategias están íntimamente ligadas a las directrices marcadas tanto por la Unión Europea (UE) como por la EAEA. Una vez establecida la premisa de “*crear una Europa del aprendizaje, capaz de afrontar el futuro de forma positiva, contando con todos los conocimientos, habilidades y competencias necesarios*” las UUPP recogen el testigo de la estrategia de la UE para “*un crecimiento inteligente, sostenible e integrador y al logro de la cohesión económica, social y territorial*” (Programa Operativo de

---

<sup>48</sup> En el análisis de la caracterización de las UU.PP. hay determinados aspectos que es necesario considerar con carácter crítico. En este sentido hacemos referencia a la síntesis que López Núñez (2010) realiza sobre la situación de estos centros en España y que es preciso matizar sustancialmente. En primer lugar haremos referencia a la cuestión programática de las UU.PP. que básicamente sigue manteniendo su diversidad y estructura tradicionales. Sin embargo, en lo que a temática de la oferta formativa se refiere, ésta ha cambiado oscilando entre aspectos básicos de formación (como alfabetización) hasta aspectos de divulgación cultural, científica o económica, con especial interés hacia las nuevas tecnologías. Un poco más en detalle, se observa una tendencia a la recuperación de las humanidades, tal vez como reacción a los postulados de una sociedad científico-tecnológica donde priman unos valores formales que cada vez se alejan más de lo que un día se definió como “justicia social”. En cuanto a la redacción de los programas, se nos dice que estos descansan en cada monitor, lo cual no es cierto en absoluto. Sí que es verdad que el trabajo del monitoraje en las cuestiones programáticas es de gran importancia, pero en muchas ocasiones la labor de coordinación es la que detecta las necesidades de formación que luego se trasladan a los monitores. Y aquí nos encontramos con otro “tópico”, el que generaliza que en las UU.PP. las decisiones se toman de forma vertical. Y nada más alejado de la realidad. La forma de trabajar es dentro de la horizontalidad más absoluta. Otro de los aspectos críticos es el referido a la ilegalidad de los trabajadores de las Universidades Populares. En este último aspecto hay que reseñar que las características de los puestos de trabajo no permitían un ajuste fácil a la legalidad y por ello se buscaron fórmulas adaptadas a los perfiles laborales de quienes desempeñan la función última de enseñanza. Las fórmulas fueron muy numerosas, siendo la más utilizada la cesión de la oferta a terceros que optaban mediante concurso público a la prestación de estos determinados servicios frente a la contratación directa por los problemas derivados que generaba a las UU.PP. y las entidades de administración local.

Inclusión Social y de la Economía social 2014-2020). Así, las UU.PP. asumen los objetivos de “crecimiento integrador” (búsqueda de una economía con un alto nivel de empleo que promueva la cohesión económica, social y territorial); reducción de la pobreza y la exclusión social (que en España supone entre 1,4 y 1,5 millones de personas en relación a los datos de 2008); incremento de la tasa de empleo (hasta el 74% para nuestro país); proporcionar a las personas adultas habilidades básicas en el campo de la economía y las finanzas (SharingEconomy, Consumo Ético o Responsable, Banca Ética, Crowdlending, Cohousing, Crowdfunding, Coworking); y la promoción de la Educación Permanente (con el objetivo de un incremento del 10,4% actual en España al 20% en 2020).

Por tanto, basándose en la premisa fundamental de las UU.PP. de “promover y consignar la formación de la ciudadanía en general para que todos los ciudadanos puedan acceder a una formación que les permita un vivir libre y dignamente en esta era del conocimiento”, éstas dirigen sus estrategias hacia los siguientes objetivos globales:

- **Estrategias europeas para el desarrollo** y directrices European Association for the education of adults (EAEA).
- **Objetivos del Desarrollo del Milenio (OMS)** – finalizado en 2015 - que abarcan ámbitos como la erradicación de la pobreza, la igualdad de género, la mortalidad infantil, el VIH, la sostenibilidad medioambiental y el desarrollo.
- **Agenda de desarrollo post-2015** que postula el compromiso más firme sobre la Educación Permanente además de los **Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS)**:
  1. Acabar con la pobreza en todas sus formas, en todo el mundo.
  2. Acabar con el hambre, alcanzar la seguridad alimentaria y mejoras nutricionales y promover la agricultura sostenible.
  3. Garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos a cualquier edad.
  4. Garantizar una educación de calidad, inclusiva para todos y promoviendo el aprendizaje para toda la vida.
  5. Lograr la igualdad de género.
  6. Garantizar el acceso a la energía, el agua potable y saneamiento para todos.
  7. Promover el crecimiento económico inclusivo y sostenible, políticas de empleo y trabajo digno para todos.
  8. Promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación.
  9. Reducir la inequidad en y entre los países.
  10. Hacer de los centros urbanos y ciudades lugares inclusivos, seguros, resistentes y sostenibles.
  11. Garantizar patrones sostenibles de producción y consumo.
  12. Combatir el cambio climático y su impacto.
  13. Conservar y usar de forma sostenible los recursos marinos y los bosques (combatir la desertificación, proteger los suelos).
  14. Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

### **3.2. La Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y las estrategias de las UU.PP. para los próximos años.**

La Agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) supone una estrategia global de actuación para los próximos 15 años donde las UU.PP. entienden que pueden adoptar un papel relevante. De hecho, el programa de la FEUP ya marcó en 2017 la prioridad de que las UU.PP. se mantuvieran activas en sus localidades y territorios de

actuación “como modelo municipal que garantiza el derecho a aprender que tiene la ciudadanía a lo largo de sus vidas”<sup>49</sup> tal y como postulaba la EAEA. Además, se propone la implicación de los tres estamentos que conforman las UU.PP. en los propósitos conjuntos (responsables – institucionales y políticos –, profesionales y alumnos participantes). Ante los nuevos retos del s. XXI las UU.PP. ponen en valor y defienden la vigencia de su modelo de funcionamiento, de ámbito local y municipal, su experiencia educativa, su globalidad en la acción formativa (capacidad de llegar a toda la ciudadanía) así como la transformación social y personal que lleva aparejada su actuación (avance en el sistema democrático, cultura democrática). De este modo la metodología educativa y cultural que desarrollan las UU.PP. con procesos participativos y de proyección social que facilitan la retroalimentación del Proyecto se erige como un modelo dinámico y tremendamente válido a la hora de adaptarse a las necesidades del momento. Una adaptabilidad que quizás sea la característica principal a la hora de posicionarse dentro de las estrategias globales de actuación que se han descrito anteriormente y en las que se incluyen variables actualmente en cuestionamiento como la ideología, la ética, la participación democrática, la sociedad civil, las movilizaciones sociales y las redes sociales. Variables que definirán el futuro próximo de muchas generaciones.

En otro orden de cosas, las UU.PP. plantean una actuación que incluya trabajar sobre el incremento en la brecha entre clases sociales, el empobrecimiento generalizado de la ciudadanía y la motivación de los jóvenes hacia el aprendizaje, procurándoles un papel más participativo en la sociedad. También la mujer constituye uno de los ejes fundamentales de actuación de las UU.PP. en la actualidad y a corto – medio plazo. Hay que considerar que este organismo pone de manifiesto su experiencia en el trabajo de muchos años con este nicho de población que supone el 75% de participantes en las UU.PP. (entre mujeres jóvenes, adultas y mayores). En este caso, la igualdad de oportunidades y de trato se considera desde la perspectiva de un derecho y de ser una cuestión de justicia. Por tanto, frente a la lucha contra la discriminación de las mujeres estos organismos recuerdan que son especialistas en el trabajo con mujeres, que además se definen por ser el colectivo mayoritario en la red de las UU.PP. En el apartado de la mujer también hay que englobar la brecha digital entre hombres y mujeres, desde el enfoque de constituir una dificultad añadida para las mujeres.

Desde el punto de vista organizativo interno y de cara a los próximos años, las UU.PP. consideran que sus objetivos pasan por reforzar la estructura y bases ideológicas del proyecto, abrirse al campo de la formación on-line y promocionar el modelo poniendo en valor su validez ante los retos de futuro. Todo esto se resumiría en los siguientes objetivos:

Por último, desde la FEUP se desarrollan diversos programas y actividades con diferentes administraciones e instituciones entre las que se citan el Instituto de la Mujer, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) o el Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Se trata de un cuerpo de programas, convenios y proyectos entre los que destacan:

- Convenio firmado entre la FEUP y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO). El objetivo fundamental es la realización del Programa SARA enfocado a la integración social y empleabilidad de mujeres mayores de 45 años apoyándose en las TIC, lo que permite también actuar sobre la brecha digital.

---

<sup>49</sup>Jornadas técnicas nacionales y Asamblea General FEUP 2017. Programa de actividades 2017, p.7. Segovia, 5 y 6 de mayo de 2017.

- Derivado del anterior también se contemplan las actuaciones destinadas al apoyo del movimiento asociativo y fundacional de ámbito estatal del IMIO y los informes técnicos de los proyectos del IRPF de mujeres (estudios sobre el impacto de las actuaciones orientadas a la mejora de los niveles educativos y culturales de la mujer).
- Programas 0'7% IRPF del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Se orientan a la empleabilidad y búsqueda de empleo, promoción de valores sociales, fomento de la integración social (personal y laboral) de mujeres en riesgo de exclusión social, y la calidad de vida infantil a través de actividades de ocio y tiempo libre.
- Finalmente, el Convenio firmado con el (MECD) se refiere a la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida y la educación de personas adultas en el marco del "Plan Estratégico de Aprendizaje a lo largo de la Vida" que incluía el lanzamiento de la plataforma electrónica EPALE (8 de octubre de 2015). Las UU.PP. también aparecen en la página de inicio del portal del MECD con una introducción a las mismas. La referencia a las UU.PP. se encuentra incluida dentro del epígrafe "Enseñanzas y formación": "Formación Abierta". Todo esto se completa con un enlace directo a la web de la FEUP desde la propia página del MECD.

Los programas y actividades que la FEUP realiza con diferentes administraciones e instituciones nos permiten acercarnos a la realidad financiera del proyecto, que se nutre de la búsqueda de recursos y subvenciones externos. El desglose de este tipo recursos en los últimos tres años ha sido el siguiente:

Tabla 6. (\*) *Elaboración propia a partir de los datos de la Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Jornadas técnicas nacionales y Asamblea General FEUP – 2017 (Segovia, 5 y 6 de mayo 2017).*

<b>Federación Española de UU.PP. (FEUP)*</b>	
<b>Programas y actividades con diferentes administraciones e instituciones</b>	
<b>Asignaciones presupuestarias 2016-2017</b>	
Convenio firmado entre la FEUP y el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (IMIO) – 2016-2017	79.420,00 €
Apoyo del movimiento asociativo y fundacional de ámbito estatal del IMIO	29.374,67 €
IRPF 2015	217.468,20 €
IRPF 2016	236.818,84 €
Convenio firmado con el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2017)	20.000,00 €
<b>TOTAL</b>	<b>583.081,71 €</b>

Finalmente, las UU.PP. siempre se han considerado un proyecto vivo, con una evidente capacidad de adaptarse a las necesidades de la sociedad en la que se insertan. Esta capacidad parte de la premisa de la participación y de la pluralidad, conceptos ambos que se recuperan de cara a poder afrontar los retos de la globalización y este comienzo de siglo. Para ver cómo han evolucionado las UU.PP. en España en los últimos años basta con hacer una comparativa entre las Bases Conceptuales del Proyecto UP, que marca las líneas de actuación y las pautas a seguir durante un determinado periodo de tiempo. Actualmente, este documento se puede encontrar en la página web de la FEUP<sup>50</sup>, es de libre acceso y estará vigente hasta 2020. En la siguiente tabla se muestran las líneas de

<sup>50</sup> <https://www.universidadpopular.es/images/PDFs/Bases-Conceptuales.pdf>

trabajo de las UU.PP. en 1989 frente a las actuales (2016-2020), con 30 años de distancia se aprecian las diferencias cuantitativas y cómo van cambiando con el tiempo las bases generales del Proyecto:

Tabla 7. Evolución de las bases conceptuales de las UU.PP. A lo largo del tiempo.

<b>EVOLUCIÓN DE LAS BASES CONCEPTUALES DE LAS UU.PP. A LO LARGO DEL TIEMPO</b>	
<b>Comparativa de los Ejes de Actuación 1989 / 2016-2019</b>	
<b>BASES CONCEPTUALES DEL PROYECTO 1989<sup>51</sup></b> <b>(Ejes temáticos y sectores específicos de población)</b>	<b>RETOS DEL PROYECTO 2016-2019</b> <b>(Bases conceptuales 2016-2019)<sup>52</sup></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción sociocultural y socioeducativa de mujeres, jóvenes, tercera edad y el medio rural.</li> <li>- Apoyo técnico a programas de Educación Básica de Adultos, Formación Ocupacional y formación de formadores.</li> <li>- Programa específico de atención a los trabajadores del tabaco (convenio con UGT).</li> <li>- Formación para formadores de trabajadores.</li> <li>- Apoyo técnico a patronatos y responsables institucionales UU.PP.</li> <li>- Relaciones con otras instituciones y organizaciones afines nacionales e internacionales.</li> <li>- Centro de documentación y publicaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La participación.</li> <li>- La igualdad entre hombres y mujeres.</li> <li>- La sostenibilidad.</li> <li>- El Municipalismo.</li> <li>- La responsabilidad social.</li> <li>- La sociedad del conocimiento.</li> <li>- El empoderamiento de la ciudadanía.</li> <li>- El emprendimiento y nuevas propuestas para el empleo.</li> <li>- Los talleres participativos.</li> <li>- La formación de formadores on line y semipresencial.</li> <li>- El aprendizaje de idiomas.</li> <li>- El voluntariado en las UU.PP.</li> </ul>

Como vemos, hace 30 años las UU.PP. tenían entre sus preocupaciones la promoción cultural, la puesta en marcha de programas de educación de adultos, el apoyo técnico a profesionales de UP y la relación con otras instituciones. Pasado el tiempo, en el s. XXI, la actuación que se ejerce desde estas entidades ha pasado a cubrir la Educación de Adultos como un hecho vital y una necesidad justificada desde la perspectiva de la adquisición de cualificaciones específicas orientadas a las demandas del mercado laboral y las dinámicas económicas actuales. Pero el papel de las UU.PP. va más allá, porque frente a estas demandas derivadas de la globalización y la evolución de nuestras sociedades de principios de este siglo se ha pasado a un materialismo feroz frente al que las UU.PP. ponen en valor las cualidades sociales, solidarias, democráticas y participativas del Proyecto. Por ello, actualmente, la Federación Española de Universidades Populares (FEUP) se define como un punto de encuentro para el intercambio de experiencias, sistematización, reflexión, producción teórica y comunicación colectiva entre universidades populares, las asociaciones de universidades populares y de sus representantes, así como de aquellos que forman parte las mismas (personal técnico y participantes)<sup>53</sup>. La función de las UU.PP. ha

<sup>51</sup> Bases Conceptuales FEUP 1989. Archivo de la Universidad Popular de Mazarrón. FEUP 1989.

<sup>52</sup> Bases Conceptuales FEUP 2016-2020.

<sup>53</sup> <http://www.feup.org/la-feup/que-es-la-feup/>



pasado tener como objetivo último la transformación y evolución de las sociedades o ámbitos donde se insertan. Según la FEUP: “*Las Universidades Populares son un proyecto de desarrollo cultural que actúa en el municipio, cuyo objetivo es promover la participación social, la educación, la formación y la cultura, para mejorar la calidad de vida de las personas y la comunidad*”.

Siguiendo las pautas de la FEUP, el concepto “desarrollo cultural” aparece contrapuesto al desarrollo basado exclusivamente en el crecimiento económico y más relacionado con la mejora de la calidad de vida de las comunidades en las que se inserta. En cuanto al ámbito de actuación, el territorio idóneo es el municipio por ser la municipalidad el primer escalón y el más cercano a la ciudadanía dentro del sistema democrático, de donde se proveerá a la Universidad Popular de cuatro elementos básicos: recursos, equipo de personal estable, programas a medio y largo plazo y una fuente de implantación social. Desde la UU.PP. se promueve la Participación Social como eje central del que manan las iniciativas y proyectos de actuación que se puedan establecer desde realidades concretar y respondiendo a necesidades específicas de colectivos bien definidos, con intereses comunes, y cuyas actuaciones puedan ser de aplicación en la vida municipal, haciendo posible la interrelación entre “mejora de la gestión” y “participación de la ciudadanía”. Como principio fundamental del Proyecto Universidad Popular cabe destacar el concepto “educación a lo largo de la vida”, principio por el cual se pretende el establecimiento de un corpus educativo que permita al individuo actualizar sus conocimientos en función de la propia dinámica cultural de la sociedad. Finalmente, el concepto “*calidad de vida*” es hereditario de la antigua noción de “*bienestar social*” y aúna los términos de bienestar físico, mental y social a nivel individual y grupal<sup>54</sup>. Todas estas herramientas son las que están llamadas a jugar un importante papel en “*la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía*” que, en última instancia, constituye la línea del horizonte de las UU.PP.

## Bibliografía

- Alcántara, P. (1923). “La pequeña universidad”. Suplemento a la Escuela Moderna, nº2.757. 9/6/1923. Hemeroteca digital, Biblioteca Nacional España ([www.bne.es](http://www.bne.es)).
- Azcárate, G. (1903). “Neutralidad de la Universidad” – Discurso pronunciado en la apertura de la Universidad de Valencia, celebrada en la noche del 8 de Febrero de 1903. R. Rojas, Madrid.
- Garrido Palacios, M. (s.f.): “Historia de la Educación en España (1875-1975). Una visión hasta lo local”, p. 90. Contraluz, Asociación Cultural Cerdá y Rico. Cabra del Santo Cristo.
- López, J.A., Lorenzo, M. & Lorenzo, M. (2010). Caracterización de las Universidades Populares españolas a través de un estudio comparativo a nivel nacional entre los colectivos que las componen. *Bordón. Revista de pedagogía*, (62)4, 95-112.
- Medina Fernández, O. (2012). “La educación permanente”. En Grupo de Investigación en Educación Social (GIES) *Educación Permanente y Educación de Adultos*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Dpto de Educación. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Mercier, L. (2001). La educación popular a través de la Universidad Popular en la Francia del primer siglo XX. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 20, 117-135.

---

<sup>54</sup> <http://www.feup.org/proyecto-u-p/>

- Moreno Martínez, P.L. y Sebastián Vicente, A.(2010). Las Universidades Populares en España (1903-2010). *CEE Participación Educativa*, número extraordinario, 165-179.
- Montes Martín, V.M.(2016). Origen de las Universidades Populares, *Revista Española de Educación Comparada*, 27. DOI: 10.5944/reec.27.2016.15546.
- Posada, A. (1900). La Reforma de la primera enseñanza. *La Escuela Moderna*. Año 12, Tomo 140.
- Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos. – Intervención socioeducativa en la edad adulta*. Barcelona: Ariel Ediciones.
- Rumbo Arcas, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339, 625-635.
- Sela, A. (2007). Extensión Universitaria. Memoria del Curso de 1900 a 1901. *Revista Pedagógica Hispano Americana*, Año XI. N° 128, p. 386.
- Tuñón de Lara, M. (2000). *La España del siglo XX*. Madrid: Akal.
- Velaz de Medrano, C. (2005). *Informe sobre la alfabetización en España*, UNESCO.
- Zambrano Leal, A. (2005). Un modelo de formación de docentes en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu. *Educere* (9)29, 145-158.

### **Bibliografía Específica para las UU.PP.**

#### **Archivo de la Universidad Popular de Mazarrón**

- “Educación y cultura para todos” – V Congreso de Universidades Populares, Cartagena – 13, 14 y 15 de diciembre de 1991. Archivo Universidad Popular de Mazarrón.
- Anales de la Universidad de Oviedo. Memoria de la Universidad Popular cursos 1901-1902 y 1902-1903. Universidad de Oviedo, 1904.
- Bases Conceptuales de las Universidades Populares – V Congreso de Universidades Populares, Cartagena – 13, 14 y 15 de diciembre de 1991. Archivo Universidad Popular de Mazarrón.
- Documentos FEUP, Junta Rectora, Memoria de Actividades, Memoria Económica, Bases Conceptuales, etc. del periodo de gestión 1990-1999. Archivo Universidad Popular de Mazarrón. Exp. Junta Rectora FEUP 2000.
- Encuentros regionales de Universidades Populares 1985-1986. Centro de documentación Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Archivo Universidad Popular de Mazarrón, Exp 5/1989.
- Encuentros regionales de Universidades Populares 1985-1986. Centro de documentación Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Archivo Universidad Popular de Mazarrón, Exp 5/1989.
- Encuentros regionales de UU.PP. 1985-1986. Archivo Universidad Popular de Mazarrón – Documentos FEUP.
- Historia de las Universidades Populares en España 1901-1988. Centro de documentación Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Archivo Universidad Popular de Mazarrón, Exp 4/1989.
- Ideas para un programa cultural de carácter regional Asociación Regional de Universidades Populares de Murcia (ARUPM) y Proyecto para la promoción y asesoramiento de organizaciones femeninas en la Región de Murcia. Archivo Universidad Popular de Mazarrón, Exp 10/1992.
- III Congreso FEUP 1987. Archivo Universidad Popular de Mazarrón.
- Junta Rectora de la Federación Española de Universidades Populares de 24 de julio de 1996. Archivo Universidad Popular de Mazarrón. Exp. Junta Rectora FEUP 1996.

- Memoria de Actividades de la Federación Española de Universidades Populares 1999 presentada en el VII Congreso de UU.PP “Aprendiendo en la sociedad del conocimiento” – Albacete, 29 y 30 de enero de 2000.
- Memoria de la Extensión Universitaria de la Universidad de Oviedo (1898-1908) en “El Socialista”, nº 168, 27-8-1980- p.43.
- Plan de Actuaciones FEUP 1989. Centro de documentación Federación Española de Universidades Populares (FEUP). Archivo Universidad Popular de Mazarrón, Exp 11/1989.
- Programa Europeo de Transición de los Jóvenes de la Enseñanza a la Vida Adulta y Activa – PETRA. Archivo Universidad Popular de Mazarrón, Exp 52/1989.
- Tiana, A. (1988). *Entrevista en Historia de las Universidades Populares en España (1901-1988)*. Colección Monográficos. Federación de Universidades Populares. Archivo Universidad Popular de Mazarrón.
- Universidad Popular Segoviana (1920-1934), p.l. Carlos Martín Impresor, Segovia – 1934.
- VI Congreso de UU.PP. Ciudad Real, 20 y 21 de enero de 1996. Archivo Universidad Popular de Mazarrón. Exp. Junta Rectora FEUP 1996.

## **ANEXO: CRONOLOGÍA DE LAS UNIVERSIDADES POPULARES EN ESPAÑA**

- 1901** La Universidad de Oviedo crea la primera Universidad Popular de España a través de sus servicios de Extensión Universitaria.
- 1902** La Universidad de Oviedo extiende su Universidad Popular a Gijón, Avilés y la Felguera.
- 1903** Vicente Blasco Ibáñez crea la Universidad Popular de Valencia.
- 1904** Se inaugura la U.P. de Madrid por iniciativa de un grupo de jóvenes del Ateneo.
- 1905** La “Liga de amigos de la enseñanza” funda la U.P. de Sevilla.
- 1906** Comienza sus actividades la U.P. de la Coruña. El Marqués de Casa-La Iglesia defiende en el Congreso de los Diputados una petición de subvención para la U.P. de Madrid.
- 1907** Se crea la Universidad Popular de Mieres.
- 1908** Las UU.PP. de La Coruña, Valencia y Oviedo participan en el Congreso fundacional de la “Federación de las instituciones de educación postescolar de España”, celebrado en Oviedo.
- 1911** El Congreso de los Diputados concede una nueva subvención a la Universidad Popular de Madrid.
- 1920** Comienza el curso de la Universidad Popular de Segovia en cuya creación participa Antonio Machado.
- 1931** Carmen Conde y Antonio Oliver Belmás fundan la U.P. de Cartagena.
- 1933** La F.U.E. crea la U.P. de Sevilla, heredera de la original de 1905.
- 1936-39** Durante la Guerra Civil llegan a funcionar en España unas 50 UU.PP, promovidas fundamentalmente por la FUE (Federación Universitaria Escolar).
- 1969** La Academia de San Quirce celebra el 50 aniversario de la U.P. de Segovia.
- 1975** Se crea la U.P. de Recaldarerri en Bilbao.
- 1981** Se inaugura la U.P. de San Sebastián de los Reyes. En el mismo año le siguen las de Puertollano, Elche, Truste y Cartagena.

- 1982** I Congreso de UU.PP. en Murcia con la asistencia del Ministro de Educación, José María Maravall, donde se crea la Federación Española de Universidades Populares. Al término de ese año la FEUP agrupa 24 UU.PP. de toda España.
- 1983** Encuentro sobre “Las Universidades Populares como centros de educación permanente y promoción participativa” en el marco de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander.  
I Jornadas de Educación de Adultos de la U.P. de Zaragoza.  
Durante el año se adhieren a la FEUP 16 nuevas UU.PP.
- 1984** II Congreso de la FEUP en Madrid.  
I Escuela de Verano de las UU.PP. en Panticosa (Huesca).  
I Jornadas técnicas de la FEUP en las Navas del Marqués.  
II Jornadas de Educación de Adultos en la U.P. de Zaragoza.  
Se incorporan a la Federación 11 nuevas Universidades Populares.
- 1985** Congreso extraordinario de la FEUP en Alcobendas.  
I Muestra de UU.PP. en el Palacio de Congresos de Madrid con la presencia inaugural del Alcalde de Madrid, Enrique Tierno Galván.  
Día de las UU.PP.  
II Jornadas técnicas de la FEUP en las Navas del Marqués.  
I Encuentro de las UU.PP. de Andalucía, Extremadura, Murcia y Madrid.  
Durante el año se adhieren a la FEUP 7 nuevas UU.PP.
- 1986** SS.MM. los Reyes de España inauguran la U.P. de Fuerteventura.  
El Vicepresidente del Gobierno, Alfonso Guerra inaugura las I Jornadas institucionales de Alcobendas.  
III Jornadas técnicas en Ciudad Real.  
Encuentro de las UU.PP. de Castilla-La Mancha.  
Encuentro interregional de Fuerteventura y Ciudad Real.  
Escuela de Verano de Madrid y Canarias.  
Durante el año se adhieren a la FEUP 18 nuevas UU.PP.
- 1987** III Congreso de UU.PP. en el Recinto Ferial de la Casa de Campo, Madrid.  
Junta Rectora del IB Alemán en Madrid.  
Firma de convenios internacionales con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y la DVV alemana (DeutschenVolkshochschul-Verbandes).  
Consolidación de los procesos de coordinación regional.  
II Jornadas Institucionales en Torrejón de Ardoz, Madrid.  
IV Jornadas técnicas en Zaragoza.  
Durante el año se adhieren a la FEUP 8 nuevas UU.PP.
- 1988** Se adhieren a la FEUP, a comienzos de año, 3 nuevas UU.PP.
- 1996** El número de UU.PP. en España asciende a 157 localizándose el 60 por ciento de éstas en Castilla – La Mancha (40%) y Extremadura (20%).  
En Murcia hay 11 UU.PP. localizadas en Alcantarilla, Calasparra, Cartagena, Ceutí, Cieza, Jumilla, La Unión, Lorca, Mazarrón, Molina de Segura y Torre Pacheco.
- 2000** La cifra de UU.PP. se sitúa en 212 pero hay que considerar que, hasta ese momento, se han dado de alta 257 de las cuales 45 se han ido dando de baja en el periodo 1988-1999.
- 2009** El número de UU.PP. alcanza en España las 228, según los datos aportados por la FEUP.
- 2018** A fecha de hoy la Federación Española de Universidades Populares indica en su portal web que está constituida por 231 Universidades Populares.

# Comunicación interpersonal aplicada al aula educativa

**Beatriz Peña Acuña**

Universidad de Huelva

## I. La comunicación como fundamento educativo

Introducimos esta disertación entendiendo el concepto de Comunicación y la disciplina científica que hoy en día se estudia en las Facultades de Comunicación y se aplica al mundo de la Educación en general hasta entenderse como una determinada mentalidad de ser y hacer. Según Paulo Freire la Educación es comunicación porque Educación no solamente es transferencia de saber sino encuentro de sujetos que buscan la significación de los significados.

De este modo, empezamos abordando este proceso complejo humano que nos va a ocupar en principio sencillo y cotidiano, pero que, a medida que profundicemos en la exposición, se tornará más compleja y con más vértices implicando retos de mejora personal como futuros maestros y creatividad metodológica docente para despertar el desarrollo de estas habilidades por parte de los alumnos.

La comunicación consiste en la interacción entre personas para transmitir o intercambiar información, ideas o sentimientos. La comunicación es el fundamento de toda vida social, hasta el extremo de que si se suprime en un grupo social todo intercambio de signos orales o escritos, el grupo desaparece. Según Rizo (2011) se han realizado estudios sobre la familia, sobre la pareja, sobre la organización institucional, los espacios públicos y las redes sociales.

Los paradigmas que nos ayudan a entender qué es la comunicación en relación al contexto social del aula y familiar son los siguientes:

- Paradigma aristotélico por entender que la naturaleza del hombre es tanto individual como social.
- Paradigma interaccionista es formulado por Mead y Blumer en los años 1930. Se concibe al emisor y al receptor como individuos activos y libres que por la interacción social con los otros participantes conforman los significados que interpretan la realidad social.

En el contexto educativo cuando hablamos de la comunicación como proceso simplificando para atender a lo que nos interesa de forma inmediata, encontramos que los agentes implicados suelen ser el emisor que envía activamente un mensaje y un receptor (en el contexto del aula se trata del profesor-mensaje-alumno o viceversa o entre alumnos; también profesor-mensaje-padres o viceversa). El medio utilizado es el lenguaje hablado, corporal, escrito, videoconferencia, teléfono, foro, blog, red social, etc. El que comunica debe aprender a dar mensajes claros, consistentes, comprobar que ha sido comprendido y evitar mensajes contradictorios o ambivalentes. Es importante que el alumno sepa desenvolverse en el lenguaje oral con otros alumnos y sepa expresarse en el aula y exponer en público. El profesor es el que debe crear un clima emocional en el aula que facilite la comunicación y la participación de todos los alumnos por igual. Asimismo debe aprender a comunicar en el lugar y momento adecuados. Tendrá que dirimir que habrá cuestiones que pueda plantear a toda el aula, pero cuando se trata de alguna cuestión de algún alumno en concreto debe tratarlo a solas para no cuidar el orgullo propio.

Expondremos a continuación varios conceptos ordenados de forma cronológica que contribuyen a enriquecer y entender el proceso de la comunicación interpersonal otorgándole diversos matices. Muchos autores contribuyeron a ir definiendo toda esta capacidad humana de comunicación interpersonal, por ejemplo, Edith Stein en 1917 profundizó en la empatía como capacidad de ponerse en la piel de los demás, entender su carácter, sus sentimientos y sus emociones. Asimismo Dale Carnegie (1936) habló acerca de habilidades sociales donde la primera regla de oro es no herir el orgullo de los demás.

Los contextos culturales e históricos también van moldeando el modo en el que la actuación humana se siente cómoda. La revolución francesa subrayó el valor de igualdad entre los ciudadanos. Los contextos democráticos también favorecen este trato como igual y del mismo modo lo debemos aplicar a la comunicación interpersonal, vivimos en un contexto cultural donde cada uno tiene derecho a expresarse y ser escuchado por los demás. En el trabajo cooperativo la filosofía que se establece consiste en que ningún miembro de un equipo está por encima de otro, nadie domina a los demás, en todo caso tiene un papel de liderazgo por sus cualidades, pero la participación y la toma de decisiones es conjunta, consensuada donde todos aportan buscando lograr una meta común.

## **2. Comunicación interpersonal**

### **2.1. *Inteligencia emocional y social***

La Inteligencia Interpersonal formulada por Howard Gardner en 1983, es el conocimiento sobre las demás personas y nuestras relaciones con ellas, es la capacidad para diferenciar distintas características, estados de ánimo, intenciones, motivaciones en los otros, es la que nos permite trabajar y relacionarnos con las demás personas, sabiendo que hay unas normas y valores sociales que rigen los comportamientos con los otros y nos dice cuándo, cómo, dónde y con qué intensidad podemos aplicarlas. Otro autor, Edward de Bono (1985) estudió cómo es importante aprender a situarse en los distintos puntos de vista de los demás: como sienten, perciben, viven y les afecta la realidad desde su ángulo.

La Inteligencia Intrapersonal también categorizada por Gardner es definida como el conocimiento de uno mismo, permite el acceso a la propia vida emocional, a la propia

gama de sentimientos, a la capacidad de hacer discriminaciones entre las emociones, el conocimiento de nuestras propias aptitudes, habilidades, estrategias, motivaciones, contexto social, etc. Trasladado a la práctica consiste en conocerse a sí mismo bien y saber de gestión auto-emocional (regular el estrés y la ansiedad).

El término de inteligencia emocional fue divulgado por Daniel Goleman con su libro *Inteligencia emocional* en 1995. Goleman estima que la inteligencia emocional se puede organizar en cinco capacidades: identificar las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos (autocontrol), automotivarse y saber gestionar las relaciones sociales. Recordamos que las cinco emociones básicas son: la alegría, la tristeza, la ira, el miedo y la sorpresa.

Existen en España dos especialistas en inteligencia emocional con aplicación educativa que por las investigaciones llevadas a cabo han alcanzado renombre. En la Facultad de Psicología de la Universidad de Málaga un grupo de investigación dedicado a la cuestión de la inteligencia emocional dirigido por Pablo Fernández Berrocal ([emotional.intelligence.uma.es](http://emotional.intelligence.uma.es)) y otro por el profesor Rafael Bisquerra Alzina en la Universidad de Barcelona ([rafaelbisquerra.com](http://rafaelbisquerra.com)). También existen actualmente muchas tesis doctorales sobre esta cuestión. La investigadora Isabel Jiménez ha agrupado las iniciativas en programas de intervención que se han llevado en España acerca de la I.E. han sido muy variadas. Las enumeraremos a continuación:

- Programa S.I.C.L.E. (Vallés, 1999).
- Sentir y Pensar (Ibarrola y Delfo, 2002).
- Programa POCOSE (Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri, 2007).
- Proyecto INTEMO (Ruiz, 2008).
- Proyecto TRAIN-EM (Jiménez, 2009).

Además ya hay muchas autonomías que fomentan legislativamente la aplicación de proyectos de inteligencia emocional y muchos centros educativos con programas de innovación sobre inteligencia emocional en España. Por ejemplo, el programa de aprendizaje social y emocional que se está llevando a cabo en los centros SEK de Madrid para educar en inteligencia emocional a profesores y alumnos. Esta institución educativa ha desarrollado este proyecto en colaboración con la propia Linda Lantieri, experta en inteligencia emocional y fundadora de CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) donde se desarrollan los principales programas de educación en habilidades sociales y emocionales del mundo.

También se habían formulado anteriormente conceptos acerca de las habilidades sociales que son aquellas que nos permiten comunicarnos (Salter, en EE.UU. hacia 1949 y Argyle y Kendon en 1967). Estas comprenden desde saludar, hacer amigos, iniciar o mantener una conversación, pedir favores, preguntar, decir no, revelar nuestros sentimientos, manifestar nuestras opiniones, etc. Tienen que ver con lo que pensamos, sentimos y hacemos. Las habilidades sociales se aprenden a través del reforzamiento positivo, de las experiencias observacionales, de la retroalimentación interpersonal y de las expectativas cognitivas. Podemos aprender habilidades sociales, lo que significa aprender a comunicarnos mejor. Las habilidades sociales están siempre orientadas a conseguir unos objetivos como son la auto-aceptación, el sentirnos reforzados socialmente. También se caracterizan por tener una especificidad situacional, en el sentido de que en función de situaciones diferentes, deberemos usar habilidades sociales diferentes y porque están muy influenciadas por el ambiente cultural donde se desarrolla la persona. En definitiva, las principales funciones de las habilidades sociales son el aprendizaje de la reciprocidad, la

adopción de roles, el control de situaciones, la resolución de conflictos personales e interpersonales, mantener un comportamiento de cooperación, autocontrol y regulación de la conducta, el apoyo emocional, el negociar soluciones y hacer conexiones sociales.

La incompetencia social se relaciona con baja aceptación por parte de los iguales, con problemas escolares de inadaptación escolar, con problemas personales como la baja autoestima, con desajustes psicológicos como la depresión y la indefensión, con la inadaptación juvenil y con problemas de salud mental en la adolescencia.

Las habilidades sociales tienen dos tipos principales de componentes: los verbales y los no verbales (que se explicará más adelante). La comunicación tiene un 70% de contenido no verbal y un 30% de contenido verbal, incluido el paralingüístico.

El interés legislativo de que los alumnos adquieran habilidades sociales está plasmado en la LOE (madrid.org). Además existen varios programas educativos de entrenamiento de las habilidades sociales como el de Manuel Caballo plasmado en el Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. También destaca el de Inés Monjas Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) entre otros (Ana María Aron y Neva Milicic materializado en Vivir con otros o Miguel Ángel Verdugo mediante el Programa de habilidades sociales: programas conductuales alternativos PHS).

Después de una década, Goleman (2006) ha vuelto a hablar de otro tipo de inteligencia: la inteligencia social. Esta es entendida como la capacidad humana de relacionarse, integrada por la sensibilidad social que incluye los sentimientos por otros y la capacidad de relación que facilita el desarrollo de la sensibilidad social. A partir de los 5 años se desarrolla el sentido social del niño. Los alumnos de Primaria pueden ir desarrollando estas habilidades que les refuercen el aprendizaje social para un clima de aula deseable y las habilidades remotas que necesitarán para el trabajo en equipo.

Karl Albrecht la define como habilidad para relacionarse con otros asegurándose a su vez que estos cooperen con uno. Las competencias son sensibilidad social para comprender el comportamiento de los demás dentro del entorno, presencia (buena impresión), autenticidad que genera confianza, claridad para comunicar y empatía como conexión con los sentimientos de los demás y capacidad de desarrollar intereses conjuntos.

## **2.2. Comunicación no verbal (o corporal)**

La comunicación no verbal como concepto surge como otro modo de la comunicación oral, pero después de muchos estudios ha cobrado mucha importancia en la Comunicación. En esta disertación tendremos en cuenta los elementos principales según la clasificación de Daniel Pinazo por entender que es más específica y concreta para este estudio aplicado al contexto del aula educativa. Esta clasificación de la comunicación no verbal sostiene que este tipo de comunicación abarca tres vertientes del actor: la paralingüística, la kinesia y la proxemia:

- a. La paralingüística: trata acerca del comportamiento no verbal expresado en la voz en cuanto el tono, el volumen y el ritmo.
- b. La kinesia: ciencia que se ocupa de la comunicación no verbal expresada a través de los movimientos del cuerpo en general y los realizados con las manos, brazos y cabeza, la expresión facial y la mirada. Un enlace útil para distinguir todos estos gestos ([habilidadesocial.com](http://habilidadesocial.com)).



- c. La proxemia según Edward Hall, a quien se le atribuye el empleo de esta expresión, la precisa como “la ciencia que estudia las relaciones del hombre con el espacio que le rodea, en el que se comunica con hechos y señales”.

La comunicación interpersonal cara a cara o presencial es fundamental porque es donde mejor nos podemos asegurar de que entendemos al otro no solo por lo que nos dice oralmente, sino también por la empatía y por interpretar el lenguaje corporal. Los niños a veces no suelen saber qué les pasa emocionalmente porque no saben identificar todavía bien sus emociones, pero el maestro si es sensible y sabe observar el lenguaje corporal sabrá en qué estado se encuentra, cómo le afectan las cosas, si se bloquea en el aprendizaje y cómo puede motivarlo.

Algunas funciones de la comunicación no verbal son las siguientes:

- Expresar sentimientos y emociones
- Acompañar las expresiones verbales
- Acentuar las expresiones verbales
- Reafirmar las expresiones verbales
- Validar o invalidar los mensajes verbales
- Regular la interacción

El estadounidense Mark L. Knapp (1982) en su libro *La comunicación no verbal* propone varios factores que hay que tener en cuenta para entender la comunicación no verbal:

- Los efectos del entorno: las percepciones del individuo sobre el entorno, el medio natural, otras personas en el medio, el diseño arquitectónico y los objetos móviles.
- Los efectos del territorio y del espacio personal: el sentido de la territorialidad (invasión y defensa), la densidad y las aglomeraciones, la distancia conversacional y la elección de asientos y disposiciones espaciales en los grupos pequeños.
- Los efectos de la apariencia física y la ropa: el cuerpo (su atractivo general, su configuración, color, olor, pilosidad), el cuerpo (ropas y otros artefactos).
- Los efectos de la conducta táctil.
- Los efectos de las expresiones faciales (el rostro y los juicios de la personalidad, el manejo de la interacción y las expresiones de emoción).
- Los efectos de la conducta visual (mirada y mirada recíproca, dilatación y contracción de la pupila).
- Los efectos de las señales vocales que acompañan a las palabras habladas (señales vocales y reconocimiento del hablante, juicios de personalidad, características personales, juicios de emoción, comprensión y persuasión, vacilaciones y pausas).

Existen otros autores que apuntan interesantes teorías sobre la comunicación no verbal como Marc-Alain Descamps, o textos acerca de la comunicación corporal centrándose en la gestualidad como el de Julius Fast, sobre gestos y posturas como Wainright o se centra en la conversación como Fernando Poyatos. Otro autor interesante es Albert Schefflen, pues formula que las personas imitan actitudes corporales de los demás, e incluso que lo que provoca que los individuos compartan la misma postura es que uno de ellos quiere ser como el otro. Existen otros autores interesantes como Alexander Lowen que enfoca el lenguaje corporal desde la bioenergética.

Juan Tomás Frutos comenta la relevancia sobre el contacto ocular diciendo que: “usamos el contacto ocular con fines tan diversos como buscar información, mostrar

atención o interés, e invitar a realizar una acción determinada. Además, con la mirada se puede controlar la comunicación dominando, amenazando, o influyendo en y a los demás” (infoamerica.org). Además Frutos apunta que cuando se interpreta el contacto ocular hay que considerar el contexto donde se produce, como ocurre con el resto de aspectos del lenguaje corporal, igualmente el tipo de información que adquirimos a través de la mirada permite deducir el estado de ánimo de la otra persona: sabemos, si nos dice la verdad, si nos presta atención, si comprende lo que decimos, etc.

En cuanto al lenguaje corporal, estamos de acuerdo con Juan Tomás Frutos cuando afirma que el lenguaje corporal nunca miente, pues los gestos de las manos o los brazos pueden ser una guía de sus emociones o pensamientos subconscientes (infoamerica.org).

Otros especialistas en kinesia como William S. Condon han descubierto que el cuerpo del hombre baila continuamente al compás del discurso, cuestión que efectivamente hemos podido comprobar en este estudio. Cada vez que una persona habla, los movimientos de sus manos y dedos, los cabeceos, los parpadeos, todos los movimientos del cuerpo coinciden con este compás. La llama “sincronía de interacción” porque dos personas si están de acuerdo se mueven en el mismo compás.

### **2.3. Estilo asertivo**

En la comunicación verbal (hablar y escuchar) se pueden distinguir dos estilos comunicativos: asertivo (que afirma con tranquilidad) que es positivo y eficaz y el no asertivo (pasivo y agresivo) que es negativo e ineficaz.

Por comunicación asertiva se entiende aquella en que la persona se comunica eficazmente con los demás, lo que implica que sabe reconocer y respetar los derechos de la otra persona y al mismo tiempo defiende también sus propios intereses. Implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos y opiniones sin amenazar, castigar a los demás y sin violar los derechos de los demás. El emisor con este estilo actúa con seguridad y confianza siendo capaz de hacer críticas y recibir críticas, consigue sus objetivos expresando desacuerdos, es capaz de decir que “no” ante propuestas controlando el nivel de ansiedad, expresa sus sentimientos de manera cordial aunque sepa que no van a agrandar y no suele etiquetar ni enjuiciar a los demás. Es consciente de los derechos e intereses personales defendiendo estos sin menospreciar a los demás. Es abierto, flexible, con sentido del humor, confiado. Es capaz de mantener las propias ideas. Es decidido, cree en los demás y en sí mismo. Su estilo de comunicación es directo, voz firme, audible. Se asegura de la comprensión del mensaje. Sabe escuchar. Realiza observaciones, pero no juzga. Mantiene un contacto visual adecuado con el receptor y una postura relajada. Este estilo como tiene un mayor respeto y consideración por los demás, potencia ser aceptado por los grupos a los que pertenece y esto además hace que aumente su autoestima.

Dentro de la comunicación no asertiva se distinguen dos modalidades:

A. *Pasiva*: Aquel estilo comunicativo ineficaz en el que la persona es capaz de reconocer y respetar los derechos de su interlocutor, pero no sabe al mismo tiempo defender sus propios intereses. Las personas con este estilo bajan la mirada y se muestran cabizbajos encogiendo su cuerpo para dar a entender sumisión a lo que el otro diga o decida. Se dejan llevar por los demás en la toma de decisiones. En este estilo se siente explotado por los demás, pues anteponen los propios deseos a los del otro. Además se culpabiliza situando los derechos de los demás por encima de los propios. Suele estar en

un estado de depresión, desamparo y baja autoestima porque no se da prioridad a las necesidades propias. Pierde oportunidades para manifestarse, pues no se expresa lo que se siente. Suele estar en estado de tensión cuando habla porque se exponen las ideas con falta de seguridad y de confianza. Siente soledad porque se confía en los demás pero no en sí mismo. El enfado que siente consigo mismo hace que el emisor se disculpe constantemente. Este estilo contribuye a la baja autoestima y la frustración pues finalmente le potencia sentimientos de inferioridad. Otras consecuencias es que no tiene un estilo directo, es poco hablador, mantiene un tono de voz bajo. Siempre está de acuerdo y pide disculpas. Suele estar nervioso en la conversación y puede que tenga las manos húmedas.

B. *Agresiva*: Cuando una persona se comunica de un modo que sólo se preocupa de defender sus propios intereses y no tiene en cuenta, ni respeta los intereses de su interlocutor. Las personas con este estilo se enfadan, gritan, amenazan y no dejan hablar al interlocutor. Aunque tengan razón, la pierden puesto que generan conflicto y un clima emocional intranquilo para los demás. En este estilo el interlocutor se sobreestima, se sitúa en un plano superior y a los demás los trata en un plano inferior aprovechándose de ellos, considera sus propios intereses como prioritarios y habla solamente de sí mismo, se rige por la ley del todo o nada, o se gana o se pierde, en ocasiones se aprovecha de los débiles. Puede llegar a la intimidación física, tiene miedo a perder la autoridad, a parecer débil, a ser humillado ante los demás. Cuando algo va mal culpa al otro, pues a pesar de todo lo que parece, dispone de sentimientos de vulnerabilidad e inseguridad. Su comportamiento implica agresión, desprecio y dominio de los demás. Suele comunicarse con volumen de voz alto y no escuchar lo que el otro dice. Interrumpe, no deja hablar a los demás. No respeta las distancias y muestra gestos de amenaza. Puede llegar a la ofensa verbal y a los insultos. Hace comentarios hostiles y humillantes.

El estilo comunicativo de cada persona tiene que ver normalmente mucho con otras habilidades sociales que esta persona tenga. Mientras más sociable sea un niño, más posibilidades tiene de aprender en la convivencia lo que le hace falta para llevarse mejor con lo demás.

## 2.4. *Escucha activa*

La escucha activa está basada en el trabajo de Carl Rogers y se aplica en campos tan diferentes como la Educación, la Psicoterapia, la Enfermería o la gestión de conflictos en la empresa. Tener la capacidad de oír sonidos lingüísticos o ruidos no implica consecutivamente poseer la capacidad de escuchar, es una habilidad que se desarrolla y que requiere una actitud activa (antónimo de pasiva). Escuchar es una habilidad que hay que entrenar y empeñarse en ejercitar bien porque la operación cerebral de pensamientos propios compite con ventaja sobre lo que los demás nos cuentan. Es más difícil seguir el relato y el reconstruir el hilo de lo que nos cuentan que seguir la pista de nuestros propios pensamientos. Existen algunas técnicas que se pueden aprender y entrenar al respecto.

Debemos de estar convencidos de que los demás nos aportan, aprendemos de ellos y nos comunican cosas importantes que enriquecen nuestra visión del mundo y nuestra experiencia vital. La verdad de la naturaleza del hombre es otra, por el carácter social del hombre nos necesitan y los necesitamos: juntos creamos el tejido social. Cada uno tiene un papel importantísimo en la convivencia social que beneficia a los demás. Los

escuchamos para comprenderlos bien teniendo en cuenta su punto de vista subjetivo, de ese modo se sentirán comprendidos (cuestión importante) y conectaremos. Los escuchamos para percibir la realidad con su percepción e interpretación, para buscar soluciones adecuadas, para enriquecernos, convivir a gusto, compartir, relacionarnos y trabajar armoniosamente.

Según Josefina García Lozano (2004), en las entrevistas cara a cara lo que se destaca como herramienta básica es la escucha activa. Cuando una persona intenta obtener información de otra, la escucha activa se manifiesta en:

- La petición de retroalimentación
- Ayudar a los demás a ser expresivos
- Parafrasear los pensamientos del emisor (reproducir las palabras o ideas del otro para que vea que has comprendido lo que ha dicho)
- Hacer preguntas como táctica de presión o para clarificar. A través de una pregunta se pueden crear dudas, recuperar un tema, hacer sugerencias, etc.
- Resumir. Es importante informar en cada momento a la otra persona de nuestro grado de comprensión. Por ejemplo se puede emplear la frase: “Si no te he entendido mal...”
- Emitir palabras de refuerzo o cumplidos: son palabras que suponen un halago para la otra persona o refuerzan su discurso. Algunos ejemplos: “Me encanta hablar contigo”, “esto es muy divertido”...

También es importante nuestro lenguaje corporal: cómo miramos al interlocutor, cómo acompañamos con el lenguaje corporal mediante el asentimiento y la sonrisa para animarlo a seguir, también con palabras que lo animen (sí, lo he entendido, sigue, etc.) y empatizar con sus pensamientos, sentimientos y emociones (sin juzgar, ni opinar, estamos solamente escuchando). Asimismo es relevante la proxémica, estar cerca del otro y no interponer ni tanta distancia, ni objetos (por ejemplo una mesa donde estemos sentados enfrente, es mejor estar a su lado) y la paralingüística, nuestro tono, volumen y ritmo de voz debe ser adecuado. Por supuesto, no se debe interrumpir y contar cosas mientras el otro nos trata de decir algo. Debemos dedicar el tiempo que haga falta para escuchar, lo que el otro necesite, a su ritmo. Respetar los silencios. De ese modo podemos empatizar y descodificar su mirada, su lenguaje corporal y descifrar no solamente el mensaje o relato si no cómo le afecta. Podemos resumir su intervención para hacerle ver que le hemos escuchado, concretar la información y realizar retroalimentación comunicativa.

### **3. Dinamización de la comunicación en el aula**

#### **3.1. La estructura de la comunicación**

Sidney Smith, A. Bavelas y H. J. Leavitt realizaron experimentos con microgrupos. Este conocimiento se puede aplicar cuando tengamos que disponer los equipos de trabajo en el aula de Primaria. Las ventajas del trabajo en equipo es que hay pluralidad de propuestas o puntos de vista donde surgen nuevas formas de abordar un problema; se reduce la inseguridad de los miembros, aumenta la motivación y se experimenta de forma más positiva la sensación de un trabajo bien hecho. Se logra una mayor integración entre los miembros para poder conocer las aptitudes de sus integrantes y es un campo de juego donde desplegar las habilidades sociales. Además se trabaja con menos tensión al compartir los trabajos más duros y difíciles.

Leavitt en 1951 creó cuatro estructuras comunicativas en grupos de cinco personas para comprobar cómo podía afectar la comunicación al funcionamiento y rendimiento de dicho grupo. Descubrió las siguientes agrupaciones:

- En círculo es la más eficaz porque la comunicación fluye entre todos los miembros del equipo por igual.
- En la estructura de rueda hay cuatro miembros que se comunican preferentemente con uno en el centro, y esto hace que esta persona tenga un puesto prominente y distribuya la información. La comunicación entre los miembros es escasa.
- Estructura en forma de Y: una persona es el centro de las comunicaciones pero sin relacionarse directamente con todos los miembros del grupo, a alguna le llega a través de intermediarios. Dos miembros son superiores y tres miembros tienen igualdad comunicativa.
- Estructura en cadena: hay un miembro que ocupa la posición central, dos están en posición intermedia y dos en los extremos. Produce desigualdad comunicativa.

#### 4. Dinámicas y técnicas de grupo

Conocer dinámicas y técnicas de grupo es fundamental para un maestro de Primaria para que sepa dinamizar la clase, fomentar la comunicación y las habilidades lingüísticas, la autoestima y la cohesión de grupo. La dinámica de grupo es el conjunto de conocimientos teóricos y de herramientas en forma de técnicas grupales que permiten conocer al grupo, afianzar las relaciones internas, aumentar la satisfacción de los miembros, mejorar el clima del aula, etc. Las técnicas de grupo son maneras de organizar la actividad del grupo a partir de los conocimientos que aporta la teoría de las dinámicas de grupo pues consiguen los objetivos como grupo y garantizan su buen funcionamiento.

Existen técnicas de análisis general con las que se consigue crear las condiciones necesarias para conseguir que las personas participen y se desinhiben en la relación con los demás:

- *Brainstorming* o lluvia de ideas: es una forma espontánea de expresar ideas relacionadas con el asunto por parte de todo el grupo, aunque no guarden relación unas ideas con otras. Se las acepta tal cual sin tratar de evaluar su calidad y sin emitir, al menos en esta fase, juicios sobre ellas.
- Phillips 6.6: el nombre lo recibe de su creador. Consiste en discutir un tema en grupos de 6 personas durante 6 minutos.
- Panel: un grupo de expertos (de tres a seis) se reúnen ante un grupo numeroso que hace público para dialogar en torno a un tema determinado. Suele tener una duración de 30 a 45 minutos y la discusión se desarrolla bajo la dirección de un moderador.
- Mesa redonda: un grupo de expertos sostienen puntos de vista divergentes o contradictorios sobre un mismo tema, el cual exponen ante el grupo de forma sucesiva. La duración aproximada es de unos 90 minutos (50 minutos para la exposición de los expertos y 40 para las preguntas).
- Simposio: es la sucesión de exposiciones orales de un grupo de personas expertas (de cuatro a seis) sobre diferentes aspectos de un mismo tema.
- *Role playing* o dramatización: consiste en que dos o más personas representen una situación de la vida real asumiendo papeles. Es una técnica improvisada.

También existen técnicas de presentación, técnicas de conocimiento y confianza en el grupo. Nos interesan las técnicas de comunicación en las que se estimula la comunicación entre los miembros rompiendo la unidireccionalidad del proceso comunicativo, favoreciendo la escucha activa en la comunicación verbal y estimulando la comunicación no verbal para abrir puertas a nuevas posibilidades de comunicación. Asimismo hay técnicas para fomentar la autoestima y técnicas de resolución de conflictos.

## Bibliografía

- Argyle, M. & Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*. 3, 55-98.
- Albrecht, K. (2006), *La inteligencia social, la nueva ciencia del éxito*, Jossey-Bass, a Wiley Imprint.
- Carnegie, D. (1936). *How to Win Friends and Influence People*. Nueva York: Simon and Schuster.
- Davis, F., (2003) *La Comunicación No Verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company
- Fast, J., (2003) *El lenguaje del cuerpo*, Barcelona: Kairós.
- Frutos T., Las habilidades comunicativas, un arma al alcance de todos. Recuperado de [http://www.infoamerica.org/articulos/textospropios/frutos/habilidades\\_comunicativas.htm](http://www.infoamerica.org/articulos/textospropios/frutos/habilidades_comunicativas.htm)
- García Lozano, J. (2004). *Habilidades sociales*. Murcia: UCAM.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*, Madrid: Kairós
- Goleman D. (2004). *Inteligencia social*, Madrid: Kairós
- Knapp M. L. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós, 8ª edición.
- Leavitt H.J. (1951). Some effects of certain communication patterns on group performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 38-50
- Navarro, P. Blog habilidad social. Recuperado de <http://habilidadsocial.com/el-lenguaje-corporal/>
- Pease, A. & B. (2006) *El lenguaje del cuerpo. Cómo interpretar a los demás a través de sus gestos*, Barcelona: Editorial Amat.
- Peña, B. Hablar en público. Presentación en Slideshare. Recuperado de <http://es.slideshare.net/beatrizpenaacuna/hablar-en-pblico-9445830>
- Peña, B., Díaz M. & García, M. (2011). La necesidad de la inteligencia emocional en maestros de Infantil y Primaria. En Peña B. (Coord.) *Desarrollo humano*. Madrid: Visión libros.
- Peña, B., Pintado, M.M. & Muñoz, P. (2015). Destrezas de comunicación interpersonal para construir una cultura común. III Congreso Internacional de Ciencias Educativas y Desarrollo. San Sebastián. 24-26 Junio.
- Pinazo Calatayud, D. El lenguaje no verbal. Recuperado de <http://www3.uji.es/~pinazo/2001Tema%205.htm>
- Poyatos, F. (1994). *Comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- Rizo, M. (2011) *Taller de comunicación interpersonal*. Murcia: Univ. de Murcia. Apuntes.
- Stein, D. (2004) *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.

# Reflexiones del voluntariado como herramienta transformadora desde la experiencia de un voluntariado universitario internacional

**Íñigo Vitón García**

*“Hay personas que luchan un día, y son buenas.  
Hay otras que luchan un año, y son mejores.  
Hay quienes luchan toda la vida, esas son las imprescindibles”*  
Bertolt Brecht

## I. Voluntariado versus transformación

De acuerdo con Demir y colaboradores (2015) las motivaciones que llevan a una persona a desarrollar un voluntariado son varias y diversas, que se pueden identificar en ocho categorías: altruista, ideológica, egoísta, material (recompensa), status, relación social, tiempo libre y crecimiento personal. Aunque, generalmente, se suelen agrupar en la dicotomía entre altruismo, o motivación colectiva, y egoísmo, o motivación individual (Holdsworth, 2010; Palmer, 2002). Tal vez la característica más destacada del voluntariado es la de ser altruista, una condición inherente al ser humano, enraizada en sus raíces biológicas como se ha demostrado en dos estudios recientes. Se han observado comportamientos cooperativos en chimpancés, que asumen costos a corto plazo si la acción deriva en un beneficio grupal o si anteriormente han recibido ayuda previa de un compañero (Langergraber, Watts, Vigilant & Mitani, 2017; Schemlitz, 2017). Como sugiere la teoría del intercambio social, las personas contribuimos en el grado en que percibimos nuestra recompensa (Sergent & Sedlacek, 1990). Siguiendo esta línea, se puede afirmar que el acto solidario no es gratuito, ya que existen recompensas legítimas que le dan un carácter recíproco (Torrejón, Meersohn & Urquiza, 2005). Consecuentemente, la idea que el voluntariado, por ser altruista, es gratuito, puede ser cierta en un sentido material monetario, pero, como iremos desarrollando, implica unos beneficios personales y colectivos, y que, por tanto, acabarán repercutiendo en el individuo y su comunidad.

A pesar de este planteamiento, varios autores advierten que el voluntariado tradicional, como voluntariado de largo plazo y comprometido, está dando paso a un

modo de participación más esporádico y menos comprometido, llegando a afirmar que los días del altruismo se han acabado (Hustinx, 2010; Hustin & Meijjs, 2011; Sergent & Sedlacek, 1990). Desde este punto de vista, resulta llamativo que en la ley 45/2015, y en la ley madrileña 1/2015, se define al voluntariado como *conjunto de actividades de interés general [...] que tengan carácter libre, gratuito y solidario*, diluyendo el concepto de altruismo, así como la idea de evitar los voluntarismos y aprovechar las sinergias, que sí se planteaban en la Ley 6/1996. Por tanto, estamos ante un proceso de re-estructuración que da paso a nuevos conceptos de “voluntario” manipulando componentes como la libertad y la no-remuneración. La individualización observada no debe ser malentendida como una libertad individual, sino como un *voluntariado institucional individualizado*, que ofrece un *menú en sociedad*, esto es, una serie de ofertas sobre las que el voluntario elige para personalizar su experiencia (Hustinx, 2010). De esta forma, se opta por dar valor a lo *precocinado*, como algo práctico (rápido, fácil, cómodo, seguro, inmediato), frente a la opción de dar valor al *estar por cocinar*, como algo utópico (lento, no atractivo, incómodo, difícil) (Vitón, 2003). No hay, por tanto, una desinstitucionalización sino reconstrucción de lo que se entiende por voluntariado, pudiendo desembocar en un “activismo (de) mariposa”, desorganizado y volátil (Hustinx, 2010), o como lo define Fernández (2009), un “voluntariado epidérmico”. Este proceso de cambio, en el que las formas híbridas e individualizadas nos conducen a voluntariados breves y esporádicos, nos lleva a una despolitización del voluntariado (Hustinx, 2010). Podemos decir entonces que el voluntariado no está menguando, ni mucho menos, sino que se ha venido dando un cambio en la concepción de sus valores.

Ante esta deriva del voluntariado, planteo aquí un análisis desde la reflexión de una experiencia personal como voluntario internacional universitario en Colombia<sup>55</sup>.

## 2. Análisis del contexto histórico-conceptual y el rol de la Universidad

Con motivo del Año Internacional del Voluntariado, en 2001, la Asamblea General de las Naciones Unidas apuntó a tres criterios que debía cumplir el voluntariado: Que las acciones sean llevadas a cabo libremente y sin coacción; que el beneficio económico no sea el principal motivo; y que haya otro beneficiario a parte del voluntariado (Devereux, 2008). Como vemos, se posiciona al voluntario como beneficiario de la acción, es decir, se reconoce que el acto solidario tiene recompensas legítimas. Sin embargo, la concepción común no tiene en cuenta este aspecto, en la Declaración Universal del Voluntariado en 2001 se define al voluntario/a como la persona que ofrece libremente su tiempo, talento y energía a otros y a su comunidad, a través de acciones individuales y colectivas sin esperar una remuneración económica (IAVE, 2001). El origen de esta acción voluntaria, tal como la conocemos a día de hoy, la podemos situar en los años setenta y ochenta.

## 3. Análisis histórico-conceptual

En Europa se desarrollan los Estados de bienestar tras la Segunda Guerra Mundial, en España se da un poco más tarde debido a la dictadura franquista (Ortega-Aguaza y Morcillo, 2016). A partir de este momento el contexto histórico ha sido bien definido por Algarín y colaboradores (2013), que podemos resumir como sigue: En esta época (post-

<sup>55</sup>Esta experiencia ha sido posible gracias a la II Edición del Programa de Voluntariado Internacional de las Universidades Públicas Madrileñas y la Comunidad de Madrid [www.voluntariadoupcm.org](http://www.voluntariadoupcm.org)



guerra) se considera que la relación entre objetivos políticos y las aspiraciones sociales no pueden ser satisfechas más que mediante el Estado, y por tanto se da una profesionalización del Trabajo Social, es por esto que varios autores hayan evidenciado que el Estado de bienestar disminuye el número de personas voluntarias. Sin embargo, a partir del año 1973, paralelo a la caída del precio del petróleo, se produce la caída del Estado de bienestar, al considerarse insostenible el Estado Social (Algarín, Malagón & Sarasola, 2013; Ilcan, 2009). Esta ideología neoliberal se irá extendiendo y, en los años ochenta, al factor económico se le suman los factores sociológicos y culturales. En este pensamiento desaparece muy sutilmente el término Estado para ser sustituido por el de Sociedad, en efecto, se deja de hablar de Estado de bienestar y se empieza a hablar de Sociedad de bienestar, es, por tanto, la sociedad, y no el Estado, quien tiene que procurarse su propio bienestar, y dado que la sociedad es un concepto abstracto, en último término se defiende que son los individuos concretos los que tienen que procurarse su propio bienestar (Algarín et al, 2013). Por ello, entre los años setenta y ochenta se vive una explosión de organizaciones de carácter voluntario que se hacen cargo de las acciones destinadas a las prestaciones de servicios propios de los Estados, que también recaen sobre las familias, en un proceso que se puede denominar como “privatización de las responsabilidades” (Algarín et al, 2013; Bode, 2006; De Luna, 2014; Ilcan, 2009; Aranguren, 2012). Pero, como señala Fernández (2009), la “responsabilidad compartida” no deja de ser una trampa retórica, ya que participar en la gestión no es tener responsabilidad, son conceptos diferentes. Así pues, el incremento del número de personas voluntarias, especialmente en organizaciones grandes, con más cobertura, se da a medida que son concienciadas de que tienen un papel que realizar (Aranguren, 2012). Es, por tanto, la ralentización de las políticas públicas, que en España se da en los años ochenta, la que incrementa el volumen de voluntariado (Algarín et al, 2013). Consecuentemente, no es casual que las leyes y políticas que regulan el voluntariado se den en los años noventa.

Desde entonces, el voluntariado no ha dejado de ser reconocido por instituciones internacionales y nacionales. En el tratado de Ámsterdam (1997), mediante la declaración 38, la Unión Europea declara: *La conferencia reconoce la importante contribución de las actividades de voluntariado para desarrollar la solidaridad social*. Como señala Fidalgo Gallardo (1997), la ley 6/1996 es muy defectuosa en el aspecto técnico, pero cuenta entre sus logros el reconocimiento del importante papel del voluntariado. Siguiendo en esta línea, en la ley española 45/2015 podemos leer, en su preámbulo: *Asimismo, se valoran y reconocen las nuevas formas de voluntariado que en los últimos años han emergido con fuerza, como las que se traducen en la realización de acciones concretas y por un lapso de tiempo determinado, sin integrarse en programas globales o a largo plazo o las que se llevan a cabo por voluntarios a través de las tecnologías de la información y comunicación y que no requieran la presencia física de los voluntarios en las entidades de voluntariado*. Es decir, las instituciones reconocen y valoran la deriva al voluntariado epidérmico.

Como nos recuerda Fernández (2009), cuando se ensalza la positividad sin límites y sus elevadas bondades, cabe poner en cuestión el término y la realidad a la que responde, sospechar del concepto y su significado. En efecto, el voluntariado es contemplado de una manera interesada por el neoliberalismo: como una acción y aportación exclusivamente individual, donde desaparece – por peligrosa – la acción colectiva; como una acción que nace y muere en la tarea, donde la reflexión personal y grupal no parece importar demasiado; y como una acción descontextualizada, sin sentido de proceso, donde el análisis de la realidad y el horizonte de la misma acción no cabe en la hoja de ruta de este

voluntariado (Aranguren, 2012). Así pues, cuando hablamos de voluntariado como supuesto fenómeno unitario y general, cabría plantear las diferencias conceptuales y de contenido entre términos como voluntario, militante, asociado, ocupa y activista, entre otros (Fernández, 2009). Porque es importante dejar claro que el voluntariado no absorbe, ni mucho menos, todas las múltiples y plurales formas de participación social y tampoco de solidaridad (Fresno, 2012). La legislación se preocupa de formalizar la distinción corrientemente aceptada hoy en día entre *acción voluntaria individual* y *acción voluntaria prestada en el ámbito de una organización que se surte de manera preferente del trabajo voluntario* (Rossi & Boccacin, 2001). Lo que se describe como “ámbito de una organización” es aquel que se denomina Tercer Sector, entendiéndolo como el territorio más o menos organizado donde converge el trabajo conjunto de diversas entidades y organizaciones (generalmente ONGs, Organizaciones No Gubernamentales) que comparten objetivos comunes de transformación social (Mestres, 2012). Pero se ha pervertido el término de transformación social al punto de reconocer como principal fin de las ONGs el paliar las necesidades de los colectivos más desfavorecidos (Martínez Martín y González Gago, 2001). Y no debemos confundir el voluntariado con plantear necesidades, con reclamar su presencia “dados los fallos del mercado” y las “insuficiencias del Estado”, llegando a la concepción de que “para eso está el voluntariado” (Renes & López, 2011).

Esta visión es la de un voluntariado necesitado, epidérmico. Es el que inconscientemente apoya el desmontaje del Estado, paliando las consecuencias negativas de su modelo económico sin que este cambie, generando confianza en el sistema por parte de la sociedad, y, en consecuencia, ejerciendo como freno ante posibles cambios sociales o sociopolíticos (Fernández, 2009). De tal forma que contra el “para eso está el voluntariado”, es necesario que construyamos una acción voluntaria que ponga en evidencia las negligencias del mercado que no se pueden justificar como simples fallos, y la negligencia del Estado que no se puede defender como inexorable (Renes y López, 2011), una acción voluntaria que deje de ser legitimadora inconsciente del desorden social (Torrejón et al, 2005). Como plantea Aranguren (2012), es necesario el voluntariado que se constituye como una escuela de ciudadanía, en la que cada persona aprende el ejercicio de ser ciudadana no por el hecho de hacer cosas, de dedicar más o menos horas, sino porque está ejerciendo con conciencia y responsabilidad. En efecto, frente al panorama en el que la educación de los valores del voluntariado son piezas sueltas que no encajan en ningún puzzle, debemos apostar por un voluntariado que aporte piezas, valores, a un conjunto congruente para ser un puzzle (Vitón, 2003), esto es, una pedagogía que enseñe que el aprendizaje mismo es un proceso colectivo, construyendo *comunidades de aprendizaje*, formada también por el voluntario en cada proyecto en que se compromete (Aranguren, 2012). Así las cosas, son necesarios ciudadanos que, a través de la acción concreta del voluntariado, se constituyan como sujetos conscientes que, aprendiendo actitudes, valores y pautas, llevan un compromiso por la mejora de la sociedad (Aranguren, 2012; Vitón, 2003).

#### **4. El compromiso formativo de la Universidad para una educación integral**

A día de hoy, si nos fijamos en los sujetos que forman el cuerpo de voluntariado, debemos hablar irremediabilmente del colectivo estudiantil, ya que es, según los datos de la acción voluntaria en España en 2016, ofrecidos por la Plataforma del Voluntariado de España (PVE), el más implicado en labores de voluntariado (PVE, 2017). Este compromiso

de la comunidad estudiantil se basa en los principios de reciprocidad mutua que impulsa las cualidades del estudiante (Mason O'Connor et al, 2011), ya que un verdadero profesional no es competente únicamente en el sentido cognitivo sino debe ser capaz de tener una integración social con su medio (Chávez & Molina, 2017). En esta línea, Fidalgo Gallardo (1997) apunta que, si definimos la sociedad como conjunto de personas, el progreso social se conseguirá a través de la mejora de las personas individuales y por la mejora cualitativa de las relaciones interpersonales mediante actitudes de solidaridad y servicio.

Por ello, el lugar donde nos formamos los estudiantes, la Universidad, debe definirse como lugar que trabaja en interacción con todas las partes de la sociedad siendo pionera del cambio social (Demir et al, 2015). Así también lo considera la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2001), afirmando que *la Universidad debe asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo humano, explorando y llevando a la práctica nuevas estrategias destinadas a construir una sociedad más justa y participativa*, reconociendo el voluntariado como uno de los medios para este objetivo. Consecuentemente, la Universidad tiene que integrar la cooperación al desarrollo en el conjunto de actividades que le son propias (CRUE, 2006), debe perseguir este objetivo tanto desde su base estructural, a través de la docencia e investigación de calidad y comprometida, como desde su base organizativa, creando estructuras de gestión del voluntariado y otras acciones solidarias (CRUE, 2001). Así pues, la Universidad se posiciona como identificadora de problemas, y productora de propuestas de solución, así como motor para llevarlas a cabo (Demir, Khanna & Bowling, 2015). De tal forma que podemos resumir la motivación de la Universidad en tres razones, como lo hace Mason O'Connor (2011): primero, para combatir la percepción de la Universidad como torre de marfil; segundo, por el valor de proveer la oportunidad a los estudiantes de ampliar su educación por el contacto con la realidad social, donde aplicar las capacidades aprendidas en clase; y tercero, y como consecuencia de las anteriores, por graduar a los estudiantes no solo como estrictos profesionales-técnicos sino como profesionales-ciudadanos, como sujetos conscientes.

Sin embargo, se debate mucho el papel que juega la motivación laboral, dado que el dilema de la experiencia laboral (si quieres obtener un trabajo necesitas experiencia, pero para conseguir experiencia necesitas un trabajo) se puede solucionar añadiendo en el CV (Currículum Vitae) experiencias de voluntariado, ya que son una señal positiva para el empleador (Handy et al, 2010; Martínez Martín & González Gago, 2001). En cualquier caso, las cualidades del voluntariado son demasiado valiosas como para diluirlas simplemente en el énfasis de sus cualidades de empleabilidad (Holdsworth, 2010). Esta motivación del voluntariado viene enmarcada en el ámbito neoliberal, donde el campo del valor se reduce exclusivamente a lo monetario, es decir, que el valor se exprese en moneda, que sea apropiable y que sea productible. Como dijo Polanyi, trabajo no es más que un sinónimo de persona y tierra no es más que un sinónimo de naturaleza, y esta transformación en la noción de producción tiene una enorme influencia en el plano cultural, dejando invisibilizadas la complejidad de la regeneración natural y todos los trabajos humanos que no forman parte de la esfera mercantil (Herrero, 2013). En este marco, el voluntario actuaría en una racionalidad práxica, la que guía las acciones cuyo fin son ellas mismas, la que realiza el individuo con un fin inmanente, más allá de construir un instrumento para conseguir algo a cambio, frente a la racionalidad instrumental propia del *Homo economicus* (Jovani, 2013). Voluntariado, ciudadanía y educación necesitan articular

formas pedagógicas significativas, actuales y novedosas que hagan posible una convivencia progresivamente más armoniosa y pacífica (Aranguren, 2012).

Dicho lo anterior, podemos reflexionar junto con Aranguren (2012) que es necesario el paso de habitante a ciudadano, es decir, no solo habitar en la comunidad sino preocuparse por lo común y participar en la comunidad local desde la convicción de que nada humano le es ajeno. Incluso podríamos hablar del voluntario como *cuidadano*, un ciudadano que cuida: la sociedad, las relaciones y el entorno. Porque, como nos recuerda Yayo Herrero (2013), más que crisis, nos encontramos ante una situación de profundo deterioro ecológico, social y humano. Y si nos detenemos a pensar en aquello que sostiene materialmente la vida de las personas, nos encontramos con dos dependencias: las que cada uno tenemos con la naturaleza (ecodependencia) y con otras personas (interdependencia). Para asumir esta esencia interdependiente, debemos situar la reciprocidad, la cooperación, los vínculos y las relaciones en el centro. Y como decíamos anteriormente, los trabajos de cuidado, que no entran en la esfera de lo mercantil, son invisibilizados, como lo son quienes se ocupan del cuidado, las mujeres, no porque estén esencialmente mejor constituidas para ello, sino porque ése es el rol que impone la división sexual del trabajo en nuestra sociedad (Herrero, 2013). Por ello no es casualidad que el rostro del voluntariado sea femenino (PVE, 2017; Martínez Martín y González Gago, 2001). Consecuentemente, esta pedagogía de valores para la transformación del voluntariado debe definirse en movimientos como el feminismo y el ecologismo, para así “renaturalizar” al hombre, ajustando la organización política, relacional, doméstica y económica a las condiciones de vida, que vienen dadas por el hecho de formar parte de la comunidad biótica. Esta “renaturalización” es una “reculturización”, la construcción de una nueva cultura que visibilice la ecodependencia e interdependencia para mujeres y hombres (Herrero, 2013).

Así las cosas, el voluntariado debería conceptualizarse como la acción desarrollada para contribuir, desde una autocrítica apoyada en un ejercicio de reflexión, a la satisfacción de un bienestar colectivo al transformar las relaciones cotidianas en parte activa de otro modo de hacer, atravesado por un aprender a convivir para vivir aprendiendo a cambiar (Vitón & Gonçalves, 2017). O como diría Galeano, “somos lo que hacemos para cambiar lo que somos” (citado en Fernández, 2009).

## **5. Reflexión desde la experiencia del voluntariado internacional como herramienta transformadora en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible**

En este punto se desarrolla un análisis del concepto y de los criterios esenciales para reflexionar el voluntariado internacional como una experiencia alejada del voluntariado turístico, en los términos definidos por Lewis (2006), Devereux (2008) y Smith y Laurie (2011). Dado que mi vivencia fue en un país como Colombia, me referiré al voluntariado internacional Norte-Sur o también llamado voluntariado de cooperación al desarrollo. En la actualidad, la agenda internacional de cooperación al desarrollo está guiada por los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados por la Organización de Naciones Unidas (ONU) en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Resolución ONU, 2015). El lema de estos objetivos es *Transformar nuestro mundo*, en lo cual considero que el voluntariado internacional puede aportar mucho.

La persona voluntaria internacional, categorizada como expatriada trabaja fuera de su país por un periodo extenso (de varios meses a años) bajo las condiciones locales, tanto

desde el aspecto físico como pueden ser las condiciones climáticas como desde el aspecto social y cultural, y que además recibe apoyo de alguna entidad facilitadora para cubrir las necesidades básicas. Así mismo, de acuerdo con Devereux (2008), este voluntariado está caracterizado por seis criterios: hay una motivación humanitaria; hay beneficio mutuo; se vive y trabaja bajo condiciones locales; hay un compromiso prolongado; hay colaboración bidireccional Norte-Sur; y crea alianzas para abordar causas en vez de síntomas. La experiencia produce unos impactos que se pueden agrupar en tres áreas: desarrollo personal, experiencia inter-cultural y desarrollo de una perspectiva global (Jones, 2005). Dichos impactos serán transformadores dependiendo de la reflexión que les acompañe. Considero que las reflexiones sobre desarrollo, convivencia y retos de futuro desde las lecciones aprendidas, son tres ejes básicos para formular el voluntariado internacional como una experiencia transformadora.

Es importante desarrollar una pedagogía del desarrollo que promueva un voluntariado internacional crítico y con valores democráticos, que no sirva de freno o amparo al sistema neoliberal. Debido a que, en su peor cara, el voluntariado internacional puede ser imperialista, caritativo-paternalista, voluntariado turístico o servir exclusivamente para el desarrollo de una carrera profesional. Pero en su mejor cara puede traer beneficios (y costos) al voluntario y las instituciones implicadas, al tiempo que se da un espacio para el intercambio de conocimientos, habilidades y la experiencia intercultural, así como el desarrollo de una preocupación y compromiso por las relaciones de poder desiguales y las razones profundas de pobreza, injusticia y desarrollo insostenible (Devereux, 2008).

Así pues, una pedagogía crítica del desarrollo, es necesaria para evitar resultados negativos en los voluntariados internacionales (Devereux, 2008; Simpson, 2004). En este sentido, para mí fue fundamental el periodo de formación ofrecido por el Programa de Voluntariado Internacional de las Universidades Públicas Madrileñas, donde, a través de diversos talleres, conferencias y testimonios, pude construirme una visión del otro que me ayudó enormemente en la vivencia y en las reflexiones aquí planteadas. La educación del desarrollo es compleja, debatida y en evolución conceptual constante, pero, siguiendo a Diprose (2012), se pueden destacar unos principios comunes: educación multidisciplinar desde los valores y aprendizaje sobre la interdependencia global; despertar la preocupación por las injusticias social y ambiental; desarrollo de habilidades y disposiciones hacia la intervención positiva; aprendizaje experimental; metodologías participativas; y una aproximación dialógica al pensamiento crítico. Porque, como dijo Freire y recoge Simpson (2004), cualquier sistema o proceso educativo que ignora los problemas de prejuicio y opresión se convierte en cómplice de estos.

Consecuentemente, como reconocen las leyes de cooperación al desarrollo (Ley 23/1998 y ley 13/1999 de la Comunidad Autónoma de Madrid), el periodo de formación es un requisito mínimo para cooperantes y voluntarios internacionales. La ausencia de una clara pedagogía para el desarrollo permite, a ciertas organizaciones, construir y promover una geografía como espacio de operación donde ciertas prácticas no son solo posibles sino legítimas, una geografía de personas homogéneas, una geografía sin historia o política. Una imagen binaria simple de “nosotros y ellos”, el otro como “tercer mundo”, desembocando en valores “de buena voluntad”, externalizando el desarrollo, es decir, como algo ajeno a las comunidades de acogida. En definitiva, una forma de voluntariado que antepone las necesidades y deseos del servidor sobre el servido (Lewis, 2006; Diprose, 2012; Simpson, 2004). De tal forma que se perpetúan los mitos coloniales de modernización (Diprose, 2012). Este voluntariado es el que se ha denominado

“voluntariado turístico”<sup>56</sup> (Lewis, 2006; Smith y Laurie, 2011; Devereux, 2008), cuya motivación es “hacer la diferencia” y desear hacer una contribución a las personas menos afortunadas que el voluntario. De esta forma, la suerte se posiciona como explicación para las desigualdades (Simpson, 2004), y no una consideración de que la pobreza es, fundamentalmente, resultado de la explotación de los pueblos y de la naturaleza (Ortega-Aguaza & Morcillo, 2016). Consecuentemente, el joven voluntario occidental, sintiéndose afortunado, ve, le hacen ver, al “tercer mundo” como un lugar donde hay necesidad, y él se postula como el centro, como el único agente de desarrollo, como algo necesitado por la comunidad de acogida. Por ello, como reflexiona Simpson (2004), el énfasis se pone en productos finales (“enseñar a un niño”, “conservar un bosque”, “construir una casa”), de manera que en la ideología dominante el hacer algo es mejor que no hacer nada, y, por ende, hacer cualquier cosa es razonable. Y si imaginamos el voluntariado internacional como un simple acto de benevolencia que facilita la transferencia de conocimiento y habilidades al necesitado, entonces podemos asumir que está muerto, o, al menos, restringido (Smith & Laurie, 2011).

## 6. Reflexión del desarrollo del otro

Podemos empezar diferenciando los conceptos de cooperar, ayudar y ser solidario. Cooperar tiene un sentido bidireccional, dándose una relación de igual a igual; Ayudar supone socorrer, siendo una acción unidireccional sin que el otro dé nada; Solidaridad es la adhesión circunstancial a la causa o a la empresa de otros, dejando claro que es la empresa del otro (Ortega-Aguaza & Morcillo, 2016). Por tanto, la cooperación al desarrollo debe ser una cooperación solidaria.

Un problema actual con la “ayuda” es que posiciona a los países occidentales en el rol de benefactores benevolentes, dando riqueza a los países pobres (empobrecidos) (Curtis & Jones, 2008), pero nos recuerda Mosangini (2008) que, por el contrario, somos los habitantes de los países del Norte, los que ocupamos y expoliamos ecoespacios más allá de nuestros territorios, esencialmente en los países del Sur, para sostener un modelo económico y de consumo irracional y ciego a las realidades físicas de la biosfera. Esta es la falacia y el riesgo de perseguir el crecimiento económico como un fin en sí mismo, sin preguntarse a costa de qué, para satisfacer qué y quién se apropia los beneficios de ese crecimiento (Herrero, 2013). La ayuda no existe en ningún sentido de la palabra, dados los actuales flujos de riqueza (Curtis & Jones, 2017), según los cuales el socio comercial más importante de España no es Europa sino, de hecho, África (Mosangini, 2008).

El desarrollo entendido como occidentalización se basa en la universalización de la economía occidental y su sistema de valores sociales y culturales (Simpson, 2004). Esto es, situando el desarrollo como sinónimo de progreso, que se entiende como la superación de aquello que se percibe como un límite. La dominación sobre la propia vida de la que formamos parte toma cuerpo en la obsesión por eliminar los obstáculos que impidan la realización de cualquier deseo (Herrero, 2013). Por tanto, como destaca Mosangini (2008), el modelo occidental no solo no puede ser una aspiración universal, sino que condena la sostenibilidad ecológica y social de la humanidad. En efecto, es necesario replantear el modelo de cooperación internacional vigente: Ya no se trata de enfrentar las

---

<sup>56</sup> Quiero aclarar que voluntariado turístico no es lo mismo que turismo solidario. El primero es el que criticamos aquí, el segundo es una forma de hacer turismo que, planteándolo crítica y reflexivamente, puede ser transformador.

carencias del Sur sino los excesos del Norte, pasando de modelos de cooperación basados en transferencia de recursos y conocimientos de Norte a Sur, a apoyar procesos de incidencia política, denuncia y lucha contra el modelo dominante de crecimiento ilimitado y de mercantilización del planeta (Mosangini, 2008). El desarrollo, así entendido, crea condiciones de equidad que abren más y mejores oportunidades de vida al ser humano para que despliegue todas sus potencialidades (Ortega-Aguaza & Morcillo, 2016).

Con esta visión, el concepto de “responsabilidad global” nos ayuda a contextualizar la importancia del voluntariado internacional en relación con los conceptos gemelos de desarrollo y globalización (Lewis, 2006). Y para cambiar la concepción malinterpretada de globalización neoliberal, que la ve como nueva forma de movilidad global sin restricciones o como una simple expansión del consumo, necesitamos enfatizar la idea de cosmopolitismo, entendido como la producción y comunicación de la complejidad, interdependencia y diversidad del mundo, así como las posibilidades para el cambio, informando a las personas de sus posiciones, derechos y responsabilidades (Smith y Laurie, 2011), porque en el colectivo que busca y valora la heterogeneidad nadie se siente fuera, ni es menos que el resto, cada cual encuentra el lugar donde es capaz de recibir y aportar (Herrero, 2013).

Así pues, el voluntariado internacional puede, y debe, promover el pensamiento crítico sobre el desarrollo (Diprose, 2012), siendo una fuerza solidaria, cooperadora y humanizadora frente a las impersonales fuerzas del cambio global (Lewis, 2006). Consecuentemente, como señala Diprose (2012), el voluntario internacional se posiciona en el doble filo de, por un lado, la responsabilidad y desarrollo individual-profesional, como nociones neoliberales, y, por el otro, las visiones de solidaridad, comunidad y equidad social, en definitiva, cosmopolitismo.

## **7. Reflexión de la convivencia con el otro**

La razón de un voluntariado internacional debe ser vivir la realidad del Sur, dejarse interpelar y solidarizarse con el otro. El voluntario se ve interpelado por una realidad que está cambiando, a lo que en parte él mismo contribuye, y que al mismo tiempo le está cambiando (García-Donas, 2007). Por ello, como reflexiona Vitón (2003), es importante saber estar, tanto en relación a un conjunto de aspiraciones hacia una creciente humanidad que tiene que ver con una realidad de complejidad creciente, como en relación a un conjunto de espacios de pertenencia que tienen que ver con los modos de engranaje a una realidad económica y laboral en desarrollo tecnológico, con implicaciones sustanciales en las relaciones de la vida cotidiana. Este saber estar genera conocimiento comprensivo, construcción analítica, pensamiento cosmopolita y diálogo para desvelar las invisibilizaciones.

En este saber estar, la solidaridad es la mirada que huele y oye, siente y se deja afectar. Porque las cosas son según el dolor con que se las mire, en palabras de Benedetti recordadas por Fernández (2009). Desde esta respuesta emocional se reconoce la humanidad en el otro como el catalizador para actuar éticamente (Diprose, 2012). En esta respuesta, el voluntariado debe nutrirse del feminismo, ya que la subordinación de las emociones a la razón, junto con la invisibilización de la interdependencia y la desvalorización de los vínculos y las relaciones entre las personas, son rasgos esenciales de las sociedades patriarcales. Por eso es necesario reivindicar un voluntariado sensible, visibilizador del cuidado de los cuerpos vulnerables (cuerpo humano y cuerpo Tierra), a los que el capitalismo ha dado la espalda deshumanizándolos. Un voluntariado, pues, que

sea contracorriente al pensamiento moderno, que profundiza la visión dicotómica que separa mente y cuerpo, para relocalizar el ser (Herrero, 2013).

Y es que lo personal es también político, y, considerando políticamente las emociones (Herrero, 2013), podemos llevar la indignación ética, la rabia canalizada (Fernández, 2009), a un despertar ante la doble tentación de un sueño perverso, señalado por Aranguren (2012): En primer lugar, el sueño conformista de habitar en el mejor de los mundos posibles y donde ya solo cabe conservar lo conseguido; en segundo, el sueño resignado de que nada puede cambiar y nos está vetada la palabra *posibilidad*. Indignarse tiene que ver con sobreponerse a esa doble tentación para acariciar con rabia y ternura, a la vez, nuevas posibilidades de buen vivir. Pero más radical que la indignación es el “quedar afectado”, al incluir el conocimiento, la ética y la política (García Roca, 2012).

De esta forma, la pedagogía de los sentimientos trabaja colectivamente en la emocionalidad de la realidad, sabiendo que el dejarse afectar es el germen de toda transformación (García Roca, 2012). Así, el voluntariado precisa dosis de emoción, para no acomodarse a los compromisos epidérmicos, para comprender que tiene razón de ser cuando, sintiendo emocionalmente, asume el peso de la injusticia y del sufrimiento humano sin heroísmos ni victimismos (Aranguren, 2012). Conocer, emocionar y actuar son tres dimensiones íntimamente unidas, son la pasión y el sentimiento haciéndose (García Roca, 2012).

Como aseveró otro gran poeta, Neruda: “¿Quiénes son los que sufren? No sé, pero son míos”. Esta sencilla respuesta nos llega por conocer al otro, emocionándonos por su historia de vida, que actúa en nuestra realidad transformándola irremediamente (Fernández, 2009).

## 8. Reflexión de las lecciones aprendidas y retos de futuro

La labor del voluntariado internacional no acaba en el Sur, al haberse transformado nuestra realidad, no podemos quedarnos de brazos cruzados, nuestra actividad debe continuar en el Norte, realizando una labor de Educación y Sensibilización (García-Donas, 2001). El voluntario se convierte así en un agente sensibilizador más allá de la propia organización, siendo la sensibilización un chip que el voluntariado lleva incorporado desde el momento en que queda afectado por un mundo que le cuestiona, y, transformada su realidad, se ve implicado en la transformación de la realidad del mundo (Aranguren, 2012). Por tanto, como apunta Devereux (2008), el voluntario internacional es, en su retorno, un elemento crucial para el cambio de la percepción en las relaciones Norte-Sur, al poder mostrar una imagen accesible, significativa y no estereotipada de la realidad global, mostrando lo mucho que tiene el Sur para enseñar al Norte. Sin embargo, nos encontramos ante una situación de enorme debilidad en la respuesta social (Herrero, 2013), siendo la falta de conciencia social la cuarta razón por la que los españoles no se comprometen en un voluntariado (PVE, 2017). Por eso, que las personas deseen esta transición es el reto más difícil, se trata de una gran labor de divulgación para llegar a cada persona individualmente (Herrero, 2013).

Consecuentemente, la cuestión del voluntariado no está en resolver demandas o carencias, porque así no se construye sociedad, la cuestión está en la constitución de sujetos. Es decir, siguiendo a Renes y López (2011), no es si el voluntario resuelve o no una determinada situación, sino cómo, buscando una dimensión cívica y política (Ortega-Aguaza & Morcillo, 2016), posicionándose como sujeto social activo con capacidad de respuesta y hacer de las crisis pretextos para revitalizar la democracia (Vitón, 2013).



Desde esta visión, compartida por Fernández (2009), el voluntariado debe ser concebido dentro del arco de los movimientos sociales, y, por tanto, tener una inexcusable dimensión política y crítica, dimensión de cambio social, de reivindicación, de acción colectiva y generalizadora, de lucha por los derechos sociales y por el cambio de estructuras desde la acción concreta. Esta acción tiene dos puntos de vista, la del voluntario y la del militante. El voluntariado introduce la conciencia de lo concreto, como antídoto a lo abstracto. Mientras, la militancia defiende las grandes causas, apelando a la épica y, en su caso, la utopía (García Roca, 2001). Por tanto, para participar en los procesos de transformación, el voluntario tiene tres opciones planteadas por Falcón (1997): ser o voluntario o militante, deteniéndose en la frontera de los estrictamente político y pasando el testigo a la militancia tradicional (partidos, sindicatos,...); ser voluntario y militante, posicionándose como mediador, colaborando activamente en la frontera de lo político; o ser voluntario y, por tanto, militante, explicitando una intencionalidad política propia, asumiendo sus procesos de actuación una dimensión política que apunte hacia la transformación de las estructuras.

La visión que hemos venido desarrollando es la de voluntariado y, por tanto, militante. Apelando a la política como una organización de las interdependencias (Aranguren, 2012), pensando y pensándonos como personas que, construyendo su proyecto de vida, construyen el proyecto de vida colectivo, en un diálogo democratizador (Vitón, 2013) que maneje los tres tiempos necesarios para cualquier transformación: a largo plazo, o nivel macro, la transformación del capitalismo salvaje como sistema hegemónico; a medio plazo, o nivel meso, la transformación ético-cultural; y a corto plazo, o nivel micro, la recomposición de tejido social (García Roca, 2012). Construyendo, desde la praxis reflexiva, personas críticas que hagan de sus actuaciones ciudadanas-*cuidadas* un sostenimiento democrático comprometido con un legado para una sociedad democrática, educadora, austera, plural y mestiza (De la Riva, 2003; Vitón, 2013).

## 9. Conclusión

Sin lugar a dudas, el reto que enfrentamos para transformar nuestro mundo es de una magnitud sin igual, ya que no se trata del cambio puntual de algunas comunidades o países, sino del cambio de todo un modelo político, económico y social a escala global. Sin embargo, el voluntariado no da la respuesta. No hay tales acciones heroicas que puedan transformar la realidad por sí mismas. Más bien el voluntariado plantea preguntas, que dan pie a reflexiones, las cuales desembocan en acciones locales, concretas, que suponen unos cambios en la práctica. Y es que solamente se puede dar una respuesta global si pensamos y actuamos de forma local, en lo que se conoce como pensamiento glocal. Dichos cambios nos plantearán contradicciones, que nos pueden llevar a la amargura, al pensar que ya no hay remedio, o a enfocarnos en las nuevas preguntas y reflexiones, para así, ir avanzando en una dirección común, si bien diversa, que nos permita la transformación del mundo

Entiendo el voluntariado como una herramienta de transformación porque su bandera es la pasión, el amor sin interés, y solo desde el corazón podemos reunir la valentía para iniciar tal inabarcable proyecto. Por esta razón considero que el voluntariado, tal como lo he reflexionado en este texto, tiene un papel importante que desempeñar en la Agenda 2030 de Naciones Unidas y en otros retos transformadores. Para entender al otro, encontrarse con él y ser altavoz para otros no es necesario cruzar ningún mar, desde nuestra realidad nos podemos encontrar con el otro, ya sea Naturaleza, persona, cultura o comunidad. Desde cualquier voluntariado, local o internacional, ambiental, social o

cultural, podemos sumar nuestro entusiasmo para, siendo el cambio que queremos ver en el mundo, transformar el mundo y transformarnos a nosotros mismos. Siendo conscientes que nosotros, sujetos individuales, somos en tanto somos las interdependencias que nos atan a la vida, yo soy porque nosotros somos, o como dirían diversos pueblos africanos: Ubuntu.

## Bibliografía

- Algarín, E.B., Malagón-Bernal, J.L. & Sarasola-Sánchez-Serrano, J.L. (2013). La deconstrucción del Estado de bienestar: cambios en el ejercicio profesional de los trabajadores sociales y aumento del voluntariado social. *Cuadernos de Trabajo Social* 26 (1), 115-126.
- Aranguren, L. (2012). Voluntariado, educación y ciudadanía. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* 50, 102-112.
- Bode, I. (2006). Disorganized welfare mixes: Voluntary agencies and new governance regimes in Western Europe. *Journal of European Social Policy* 16 (4), 346-359.
- Chávez Eras, A.A. & Molina Velásquez, M.A. (2017). El voluntariado universitario como compromiso con la sociedad. *INNOVA Research Journal* 2(4), 125-131.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2001). *Universidad: Compromiso social y voluntario*. Madrid, España.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (2006). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo*.
- Curtis, M. & Iones, T. (2017). *Honest Accounts 2017. How the world profits from Africa's wealth*. Global Justice Now
- De la Riva, F. (2003). El futuro de los/as jóvenes. *Intervención Psicosocial* 12 (2), 193-199.
- De Luna, M.A. (2014). Realidad del Tercer Sector en España y crisis del Estado de Bienestar: retos y tendencias. *Ehquidad Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social* 1, 115-134.
- Demir, F.O., Khanna, S. & Bowling, E. (2015). 'Student-Centered volunteering' in the University System: The case of CCE at State University. *Journal of Education and Social Research* 5(1), 103-112.
- Devereux, P. (2008). International volunteering for development and sustainability: Outdated paternalism or a radical response to globalisation?. *Journal Development in Practice* 18 (3), 357-370.
- Diprose, K. (2012). Critical distance: doing development education through international volunteering. *Area* 44 (2), 186-192.
- Falcón, E. (1997). *Dimensiones políticas del voluntariado: De la promoción al cambio de estructuras*. Barcelona: Cristianisme i Justícia.
- Fidalgo Gallardo, C. (1997). Breve análisis de la ley 6/1966, del voluntariado. *Sociedad Multicultural. Actas del XXX Congreso UNIV'97*, 199-206.
- Fernández, J.G. (2009). Voluntariado social en el Siglo XXI: ¿Movimiento social o instrumento neoliberal? *Intervención Psicosocial* 18 (2), 177-190.
- Fresno, J.M. (coord.) (2012). *Foro de debate I: Pobreza y voluntariado*. EAPN, España: European Anti Poverty Network.
- García-Donas, J.F. (2001). El voluntariado comprometido con los países del Sur. *Documentación Social* 122, 271-285.
- García Roca, X. (2001). El voluntariado en la sociedad de Bienestar. *Documentación Social* 122, 15-39.

- Handy, F., Hustinx, L., Kang, C., Cnaan, R.A., Brudney, J.L., Haski-Leventhal, D., Holmes, K., Meijs, L.C.P.M., Pessi, A.B., Ranade, B., Yamauchi, N. & Zrinscak, S. (2010). A cross-cultural examination of student volunteering: Is It all about résumé building? *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* 39(3), 498-523.
- Herreo, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica* 16, 278-307.
- Holdsworth, C. (2010). Why volunteer? Understanding Motivations for student volunteering. *British Journal of Educational Studies* 58, 421-437.
- Hustinx, L. (2010). Institutionally individualized volunteering: Towards a late modern reconstruction. *Journal of Civil Society* 6 (2), 165-179.
- Hustinx, L. & Meijs, L. (2011). Re-embedding volunteering: in search of a new collective ground. *Voluntary Sector Review* 2 (1), 5-21.
- International Association for Volunteer Effort (IAVE) (2001). *The Universal Declaration on Volunteering*. 16<sup>th</sup> World volunteer Conference, Amsterdam, Holanda.
- Ilcan, S. (2009). Privatizing responsibility: Public sector reform under neoliberal government. *Canadian Sociological Association* 46 (3), 207-234.
- Jones, A. (2005). Assessing international youth service programmes in two low income countries. *Voluntary Action: The Journal of the Institute for Volunteering Research* 7 (2), 87-100.
- Jovani, J.M.A. (2013). Teoría económica del voluntariado y las ONG. Una propuesta para el debate. *Encuentros Multidisciplinares* 43, 1-10.
- Langergraber, K.E., Watts, D.P., Vigilant, L. & Mitani, C. (2017). Group augmentation, collective action, and territorial boundary patrols by male chimpanzees. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(28):7337-7342, doi: 10.1073/pnas.1701582114.
- Lewis, D. (2006). Globalization and international service: A development perspective. *Voluntary Action* 7 (2), 13-26.
- Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado (BOE, 17-01-1996).
- Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo (BOE, 8-07-1998).
- Ley 13/1999, de 29 de abril, de Cooperación para el Desarrollo de la Comunidad de Madrid (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 13-05-1999).
- Ley 1/2015, de 24 de febrero, del Voluntariado en la Comunidad de Madrid (BOE, 3-06-2015).
- Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado (BOE, 15-10-2015).
- Martínez Martín, M.I., & González Gago, E. (2001). Coexistencia de voluntariado y trabajo asalariado en las ONG de Acción Social. *Documentación Social* 122, 85-103.
- Mason O'Connor, K., Lynch, K. & Owen, D. (2011). Student-community engagement and the development of graduate attributes. *Education + Training* 53(2/3), 100-115.
- Mestres, A.G. (2012). La relación entre público y privado en los Servicios Sociales: el papel del Tercer Sector. *Cuadernos de Trabajo Social* 25 (1), 125-132.
- Mosangini, G. (2008). Hacia otras prioridades en la cooperación: De las carencias del Sur a los excesos del Norte. *Ecología Política* 35, 115-117.
- Ortega-Aguaza, J. & Morcillo Martínez, J.M. (2016). Cooperación y voluntariado: Una aproximación a la figura del voluntariado en la Cooperación Internacional. *Revista de Antropología Experimental* 16, 79-94.
- Palmer, M. (2002). On the pros and cons of volunteering abroad. *Development in Practice* 12(5), 637-647.

- Plataforma del Voluntariado de España (PVE). (2017). *La Acción Voluntaria en 2016. Solidaridad y Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Renes, V. & López, E. (2011). Globalización y voluntariado: construir una sociedad desde los valores del voluntariado. *Documentación Social* 160, 71-89.
- Resolución A/RES/70/1 aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas, del 25 de septiembre de 2015: Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Rossi, G. & Boccacin, L. (2001) ¿Qué es el voluntariado? *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. 19-35.
- Schmelz, M., Grueneisen, S., Kabalak, A., Jost, J. & Tomasello, M. (2017). Chimpanzees return favors at a personal cost. *Proceedings of the National Academy of Sciences* doi: 10.1073/pnas.1700351114.
- Sergent, M.T. & Sedlacek, W.E. (1990). Volunteer motivations across student organizations: A test of personal-environment fit theory. *Journal of College Student Development* 31, 255-261.
- Simpson, K. (2004). 'Doing development': The gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development. *Journal of International Development* 16, 681-692.
- Smith, M.B. & Laurie, N. (2011). International volunteering and development: global citizenship and neoliberal professionalization today. *Transactions of the Institute of British Geographers* NS 36 545-559.
- Torrejón, M.J., Meersohn, C. & Urquiza, A. (2005). Imaginario social de la colaboración: Voluntariado y solidaridad. *Revista Mad* 13, 82-93.
- Tratado de Amsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos, de 2 de octubre de 1997, Amsterdam. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Vitón, M.J. (2003). Los valores: ¿Piezas de un puzzle o un puzzle con piezas? *Tendencias Pedagógicas* 8, 43-58.
- Vitón, M.J. (2013). Interés público, política educativa y sociedad democrática. *Contexto & Educaçao* 89, 41-62.
- Vitón, M.J. & Gonçalves, D. (2017). Aprendizajes situados y desarrollo de cultura democratizadora en el marco de las culturas institucionales. *DEDiCA Revista de Educaçao e Humanidades* 11, 25-46.

*Tercera Parte*

**ETNOGRAFÍAS EDUCATIVAS EN LA  
ALTERIDAD**



# El trabajo de orquesta y grupo de cámara con estudiantes ciegos

*Luis Sánchez Sánchez*

Universidad Isabel I de Burgos y Profesor de música

*Práxedes Muñoz Sánchez*

Universidad Católica de Murcia

## I. Discapacidad visual, encuentro desde la etnografía

La diversidad en la realidad de un aula es algo ya admitido y aceptado como referencia básica para proporcionar a todos los alumnos aquella educación adecuada a sus características y posibilidades (Bernal & Gayán, 2011, p. 53).

Compartimos plenamente dicho pensamiento, y por ello, hemos realizado este trabajo con el que pretendemos mostrar y exponer diversas estrategias y técnicas metodológicas para el profesor de las materias de orquesta y música de cámara, con el propósito de facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad visual en estos grupos musicales, en los cuales la vista ocupa una importancia capital. Y es que, sin duda, la labor del maestro en este cometido es fundamental, ya que lo más importante en un profesor que atiende a un alumno con discapacidad visual es sentir curiosidad por conocerle y para enseñarle, observar cómo aprende y ajustarnos a sus necesidades (Alberti & Romero, 2010).

El interés de nuestro trabajo radica en que no hay una bibliografía concreta que se acerque a estas disciplinas tan específicas de la práctica musical. De hecho, en las entrevistas realizadas, los directores y profesionales que trabajan con músicos ciegos nos han manifestado que estos conocimientos los han adquirido fundamentalmente desde la **experiencia**. Por ello, desde la etnografía reflexiva, y con este trabajo colaborativo, hemos buscado visibilizar cómo afrontar y trabajar en las aulas de estas materias desde esta discapacidad, siguiendo así este valioso método de investigación que diversos autores plantean a raíz de sus experiencias (Dietz, 2012; Muñoz, Mateo y Álvarez, 2014; Vitón, 2012). Todo ello forja además un enriquecedor “aprendizaje-servicio” entre los autores y este colectivo, con el que se pretende iniciar un camino de transformación en estos

centros musicales, para lograr una positiva actitud y saberes en los docentes para trabajar con estos alumnos, propiciando de esta manera la inclusión.

## 2. Antecedentes en escenarios de discapacidad visual y música

En España, si bien actualmente especialidades como el piano, la guitarra o el canto tienen mayor demanda entre los invidentes, los instrumentos de cuerda-arco (el violín, la viola, el violoncelo y el contrabajo) presentan un número muy escaso de alumnado.

Comprobamos esta situación con algunos datos recabados de la Región donde realizamos nuestra investigación (Murcia, Alicante y Valencia), los cuales rebelan que de un total de 22 alumnos con discapacidad visual que hay actualmente en esta zona geográfica, 15 son de piano (más de la mitad), 4 de guitarra, 1 de violín, 1 de trombón y 1 de percusión (especialista anónimo, entrevista, 9 de septiembre de 2015).

Sin duda, es algo que resulta muy curioso, pues en esta zona del levante español, como sabemos, existe una gran tradición de bandas de música y de instrumentos de viento.

En otras comunidades españolas encontramos similar tendencia, e incluso fuera de nuestras fronteras, en otros países, también el piano es un instrumento mayoritario: “La actividad musical es, sin duda, una de las más desempeñadas por las personas con impedimentos visuales, en particular el piano” (Chávez, 2010, p. 74).

La especialista de música M<sup>a</sup> Ángeles Martínez Beleño del CRE de Sevilla de la ONCE nos aporta su visión a este respecto:

Creo que tal vez a estos alumnos les falta el acercamiento táctil para poder conocer estos instrumentos. Es muy fácil que un alumno ciego haya tocado (explorado) un piano, o tal vez una guitarra, porque son instrumentos que están por así decirlo, más al alcance de sus manos. (M. A. Martínez, entrevista, 2 de septiembre de 2015).

Y es que hay que viajar más de 3.000 Km., concretamente hasta Egipto, para encontrar la única orquesta del mundo en la cual todas sus componentes poseen discapacidad visual<sup>57</sup>; se trata de la Chamber Orchestra of Light and Hope (Orquesta de la Luz y la Esperanza), en la cual la mayoría de sus 40 miembros son completamente ciegos, y cuenta con instrumentistas de las cuatro secciones orquestales: cuerdas, madera, metales y percusión. Es en este lugar, donde encontramos también un núcleo importante de estudiantes de las especialidades instrumentales de cuerda-arco (violín, violonchelo y contrabajo), ya que además de la Orquesta de la Luz y la Esperanza, la Asociación “Al Nour Wal Amal”, la cual tutela dicha agrupación musical, también cuenta dentro de su organización con una Orquesta de Cámara Junior, un Coro y un Instituto de Música que atiende a ciegos y deficientes visuales, el cual fue creado en 1961 (A. Fikry, entrevista, 17 de junio de 2015).

Volviendo a nuestro país, encontramos un total de 5 agrupaciones que integran discapacitados visuales, concretamente 1 grupo instrumental y 4 corales:

- Orquesta de Plectro “Ciudad de los Califas” de Córdoba.
- Coral “Allegro” de Valencia.
- Orfeón “Fermín Gurbindo” de Madrid.

---

<sup>57</sup> Nos referimos por supuesto a aquí, a orquestas de tipo “sinfónico”, es decir, que tienen instrumentos de las familias de cuerda-arco, viento-madera, viento-metal y percusión. Orquestas que integran guitarras, bandurrias y laúdes, es decir, de “pulso y púa”, sí que son más habituales, teniendo incluso en nuestro país en la actualidad la Orquesta de Plectro “Ciudad de los Califas” de Córdoba que dirige el maestro Rafael Romero Gil, y que cuenta con una amplísima trayectoria, al haber sido fundada en el año 1941.



- Coral “Alaia” de San Sebastian.
- Coral “Ciudade de Vigo”.

Vemos por tanto muy interesante acercar estos recursos y/o técnicas que nuestro trabajo concreta, para que llegado el caso, ayuden al profesor de estas disciplinas en su labor docente, favoreciendo así la plena inclusión de su alumno en estos grupos en los cuales la vista y las señales por este medio son básicas, y por tanto, pueda guiarle por este bonito mundo de la música. Y es que compartimos plenamente esta impresión que nos transmitió la joven pianista Andrea Zamora Gumbao, alumna con discapacidad visual del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid:

La música es una disciplina muy enriquecedora que los discapacitados visuales pueden realizar y en la que pueden estar perfectamente integrados (A. Zamora, entrevista, 13 de agosto de 2015).

### 3. Etnografía reflexiva

El método de trabajo se ha apoyado en la “etnografía reflexiva”, y siguiendo los planteamientos de Dietz (2009) hemos buscado las tres dimensiones que considera con el fin de lograrla plenamente (citado en Dietz, 2011):

- Dimensión semántica: lograda a través de entrevistas etnográficas.
- Dimensión pragmática: conseguida por medio de observaciones participantes.
- Dimensión sintáctica: trabajada a partir del diálogo de saberes.

Para lograr esta triple conexión hemos realizado un acercamiento a los distintos actores que en esta área tienen una vinculación directa (alumnos y músicos invidentes, profesores, directores y especialistas de la Organización Nacional de Ciegos Españoles<sup>58</sup>), generándose así un valioso trabajo colaborativo, gracias al cual han surgido los resultados que el siguiente apartado concreta. Y es que, estamos de acuerdo con Muñoz (2012), en que es fundamental en las experiencias etnográficas realizar una metodología colaboracionista para encontrar respuestas.

Pero es que además, hemos logrado un interesante “aprendizaje y servicio” (APS), al combinar los dos elementos clave que esta metodología considera: el aprendizaje curricular y el servicio a la comunidad (Folgueiras, Luna & Puig, 2013).

Si bien los encuentros y entrevistas han sido diversos, quisiéramos tener un agradecimiento especial con Joaquín Núñez Santos (Director de la Orquesta de Plectro “Rodríguez Albert” de Huelva entre 1985-2014, agrupación que desapareció el año pasado), Rafael Romero Gil (Director de la Orquesta de Plectro “Ciudad de los Califas” de Córdoba desde 1991), Raúl Roldán Camacho (músico con discapacidad visual de la orquesta anteriormente citada), Vineta Iglesias Álvarez (Directora de la Coral “Alaia” de San Sebastian desde hace 5 años), Lourdes Castiñeira (pianista invidente, actualmente profesora de lenguaje musical del Conservatorio Superior de Música *Manuel de Falla* de Buenos Aires en Argentina), Manuel Cepero Gutiérrez (pianista invidente, profesor de música de cámara y corrector de partituras de la Imprenta Braille de la ONCE en Madrid), Andrea Zamora Gumbao (joven pianista invidente que se encuentra actualmente estudiando en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid), M<sup>a</sup> Ángeles Martínez

---

<sup>58</sup> En adelante ONCE.

Beleño (invidente, especialista de música del Centro de Recursos Educativos *Luis Braille* de Sevilla de la ONCE desde hace 9 años), y Amal Fikry (vicepresidenta de “Al Nour Wal Amal Association”, entidad que integra la Orquesta de Cámara de la Luz y la Esperanza de Egipto a la cual nos referíamos anteriormente), por las amplias conversaciones mantenidas y la experiencia y conocimiento que nos han manifestado con suma amabilidad y trato exquisito, gracias a las cuales, hemos podido dar forma a estos resultados que en el siguiente apartado formulamos.

#### 4. Estrategias encontradas entre saberes musicales y discapacidad visual

Desde la realidad de los discapacitados visuales en estos grupos musicales anteriormente citados, hemos concretado estas estrategias generales para los profesores de las asignaturas de música de cámara y orquesta que tengan que atender en su centro a algún alumno ciego, las cuales, por supuesto, tendrán distintos matices según el nivel, edad y grado de discapacidad visual del alumno. Por supuesto, dichas técnicas y recursos pueden ser valiosos también para directores y/o músicos que tengan que trabajar con invidentes fuera del ámbito educativo, suponiendo así una herramienta igualmente interesante para el trabajo y ensayos en sus agrupaciones.

Asimismo, tengamos en cuenta que lo expuesto en las siguientes líneas va referido a personas ciegas totales, es decir, que no pueden ver nada o su resto visual no es funcional, y necesitan por tanto utilizar la signografía musical braille. Nos ha parecido oportuno centrar nuestro trabajo bajo esta premisa, ya que es donde más acciones ha de llevar a cabo el docente, ya que en caso de alumnos que tengan resto de visión funcional y sí puedan leer “en tinta”, pueden utilizar algunos **elementos puntuales**, tales como ampliaciones de las partituras, ordenador, colores (para las anotaciones en la partitura que va señalando el maestro y/o ampliar las digitaciones o los matices), etc.

A continuación mostramos los resultados en diferentes apartados:

##### 4.1. Rol del profesor

Es preciso que el **profesor** adopte un “rol” diferente al habitual. Centrándonos en el trabajo orquestal, puede seguir empleando batuta (tan típica en estas agrupaciones), pero ha de ser consciente que al músico invidente no le va a aportar nada sus **señales visuales**. Por ello, tendrá que **compaginar** éstas (para el resto del grupo), con **señales acústicas** para los discapacitados visuales (leves golpes con un palo, aplaudiendo sus manos, señales con la voz...).

En el caso de los grupos de cámara, si el porcentaje de videntes e invidentes es parejo (como por ejemplo en las agrupaciones de la ONCE, en las cuales la normativa establece que hayan al menos un 50% de afiliados, por lo que conviven músicos y/o coralistas videntes e invidentes en número similar), el profesor puede considerar también **participar como músico** (al igual que algunos directores de estos grupos) haciendo las correspondientes señales visuales y acústicas a la vez que toca, siendo así más efectiva su ayuda en el grupo, al compatibilizar ambas funciones.

##### 4.2. Organización interna del grupo y actitud del profesor

Al igual que una orquesta sinfónica tiene su estructura interna (director, concertino, jefes de cuerda), en el caso de trabajar con músicos de estas características, será preciso

también **establecer algunos “puntales”** en el grupo, tanto si es de cámara como muy numeroso. En este sentido nos referimos a personas videntes y que por su especial nivel musical puedan apoyar a sus compañeros de sección, siendo por tanto esta figura importante como apoyo tanto a músicos más inexpertos como a invidentes. Esta técnica, que nos han manifestado algunos de los entrevistados, resulta de interesante utilidad.

En cuanto a la actitud del profesor, un consejo que nos transmitió la Sra. Fikry muy interesante es que es que es muy importante tratar a estos estudiantes de manera **natural**, incluso ignorando su discapacidad para darles **confianza** (A. Fikry, entrevista, 17 de junio de 2015). En el caso de que el grupo integre tanto videntes como invidentes, es también fundamental tener mucha **sensibilidad** para que no se molesten unos y otros (R. Romero, entrevista, 10 de mayo de 2015).

### 4.3. Los ensayos

En primer lugar, es fundamental una mayor concreción y **detalle en las explicaciones orales**. No olvidemos, que los músicos invidentes no pueden ver el lenguaje gestual del maestro, con el cual, en muchas ocasiones los músicos videntes pueden comprenderle con tan solo una mirada. Por ello, es preciso ser muy concreto a nivel oral, con el fin de que los alumnos sepan perfectamente lo que el profesor desea.

Para indicar **secciones o compases** concretos de ensayo (tan típicos en los ensayos de estos grupos para localizar y trabajar pasajes por separado) además de indicar el número de compás para los alumnos videntes, será preciso “cantar” las notas del compás concreto o que están cercanas al mismo (algún motivo melódico característico por ejemplo) de tal forma que los alumnos invidentes sepan rápidamente que sección o compás quiere repasar en detalle el maestro.

Asimismo, la **repetición** se transforma en una herramienta indispensable, con el fin de consolidar el ajuste del grupo y la seguridad y confianza en todos los detalles expresivos y musicales trabajados, pues nada se improvisa y todo ha de estar perfectamente ensayado.

No olvidemos tampoco el papel fundamental de la **memoria**, ya que estos alumnos no pueden leer la música en braille mientras tocan. Para ello, es fundamental apoyarse en el **análisis** y animar al alumno en el uso de esta técnica: “el profundo análisis de la obra facilita la memorización que, en un ciego, es de vital importancia” (Chávez, 2010, p. 79). Dicho esto, tengamos en cuenta que determinadas obras y/o papeles concretos pueden suponer un gran esfuerzo de memorización. Para ilustrar este caso pensemos por ejemplo en determinadas obras orquestales o de cámara para violín 2º o viola, en las cuales los papeles de estos instrumentos poseen un marcado carácter de acompañamiento, y sin duda, pueden resultar de especial dificultad de memorización para el alumno. Además, es fundamental que los alumnos con discapacidad visual estén muy pendientes del sonido de los demás, de ahí la importancia de la **concentración**.

Por último, la maestra Iglesias nos señaló lo interesante de seguir un sistema muy mecanizado de trabajo, es decir, seguir siempre una **rutina** (V. Iglesias, entrevista, 28 de septiembre de 2015). Esto les genera confianza a los músicos invidentes y facilita el trabajo.

## 5. Dificultades antes cuestiones relativas al ritmo

Es necesario que a nivel rítmico, **todo** sea muy **medido y contado**. No se puede tocar de una manera “suelta”, pues en este caso los músicos pueden perderse.

Asimismo, para las entradas, además de las señales acústicas que ya nos referíamos en el apartado sobre el rol del profesor, podemos también o bien exagerar las **respiraciones**, o bien decir en voz baja un “**compás de clavo**”: por ejemplo, en un tres por cuatro, podemos usar “1, 2, y”.

Además, para marcar los **calderones** y los **cambios de compás** y de **matices agógicos** a mitad de la pieza musical, el profesor puede considerar dos posibilidades: o que entren solo los alumnos videntes, o hacerlos muy medidos para que puedan entrar todos. Por ejemplo, en un calderón sobre una figura, concretar unos pulsos adicionales (en vez de un añadido indeterminado, que es lo que este término teórico-musical en realidad plantea).

## 6. El concierto

El trabajo de un director es evidente que es en los ensayos. Así lo hemos visto claramente en las diversas entrevistas y encuentros mantenidos. Una vez subidos todos los músicos al escenario, todo está trabajado previamente por parte del maestro. Pero dado que el oído es una referencia fundamental para los invidentes, la audición en una sala de conciertos con una **acústica** que no es buena puede ser complicado. Así nos lo manifestó la maestra Iglesias en su entrevista, en cuyo caso, en su coral considera preciso juntar al máximo a los componentes con el fin de que se “escuchen” lo mejor posible. En la práctica orquestal, es una medida complicada debido a sus dimensiones, pero en el caso de un grupo de cámara es perfectamente factible y nos parece sumamente interesante este recurso para salvar en la medida de lo posible esta dificultad.

A este respecto, también es muy interesante como en cualquier grupo compuesto en su totalidad por videntes, que la agrupación pueda contar al menos con un **ensayo previo** en la sala del concierto para habituarse a su acústica.

## 7. Conclusiones

Estamos convencidos de que la discapacidad no debe suponer una barrera dentro de la enseñanza, ni siquiera en estas disciplinas de orquesta y música de cámara en las cuales la vista se considera fundamental, sino que es preciso simplemente hacer determinadas adaptaciones en nuestros planteamientos docentes. Y es que compartimos la opinión del maestro Núñez:

La atención de un alumno invidente es idéntica a cualquier otro alumno. Simplemente, el cambio está en que a un alumno vidente tu le dices la instrucción y se lo muestras; sin embargo, a un alumno invidente tienes que decirle la instrucción y “hacérsela”, es decir, representar en su cuerpo ese movimiento o postura que debe lograr (J. Núñez, entrevista, 30 de abril de 2015).

Y es que, sin duda, es sumamente importante facilitar la inclusión de estos alumnos en estas agrupaciones musicales, ya que a nivel humano, la música para los discapacitados visuales tiene unos aspectos personales muy interesantes:

(Ellos) se ven integrados formando parte de grupos con personas que ven totalmente y desempeñan una función con su instrumento que les llena de satisfacción (R. Romero, entrevista, 10 de mayo de 2015).

Asimismo, y dado que en nuestra investigación hemos encontrado que estos conocimientos y saberes los han aprendido estos profesionales desde su experiencia personal con músicos y alumnos con discapacidad visual, nos parece muy interesante que

los centros de música superiores, consideren en un futuro integrar en la formación de sus alumnos estos conocimientos, invitando de esta forma a estas personas a que compartan estos conocimientos tan valiosos. Se nos ocurre que podría ser a través de master class, cursos específicos, seminarios o jornadas, e incluso, por qué no, dentro del marco educativo reglado, como posible asignatura optativa del plan de estudios. Esto daría pie a que esta hipotética asignatura se pudiera acercar incluso también a como trabajar y afrontar la práctica orquestal y de música de cámara desde otras discapacidades.

Y es que, es sumamente interesante potenciar el aprendizaje y práctica de la música entre el colectivo de discapacitados visuales:

“Absolutamente sí, no sólo con el aprendizaje de un instrumento, sino con la inclusión en un coro o en una orquesta o conjunto, lo cual enriquece el espíritu y nos mejora como seres humanos al compartir tan hermosa actividad” (L. Castiñeira, entrevista, 11 de septiembre de 2015).

## Bibliografía

- Albertí, Margarita & Romero, Laura (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Barcelona: Graó.
- Bernal, José Luis & Gayán, Tatiana (2011). Alumnado con alto rendimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 409, 52-57. Barcelona: Ed. Wolters Kluwer España.
- Chávez, Paula Gabriela (2010). Estrategias de estudio utilizadas por pianistas ciegos. En *Actas de la IX Reunión de SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música)* (pp. 74-79).
- Dietz, Gunther (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana (AIBR)*, 6 (1), 3-26.
- Dietz, Gunther (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa “intercultural” mexicana. *Revista de Antropología social*, 21, 63-91. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/40050>
- Folgueiras, Pilar & Luna, Esther & Puig, Gemma (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de educación*, 362, 159-185.
- Muñoz, Práxedes (2012). Dilemas de una antropología comprometida: entre autores y experiencias etnográficas. En Peña, B. (eds). *Desarrollo Humano*, 249-281. Vision Libros. Madrid (España).
- Muñoz, Práxedes & Mateo, Cecilia & Álvarez, M<sup>a</sup> Mercedes (2014). Perfiles docentes a partir de una etnografía en la escuela. Investigación acción desde el Prácticum. *Historia y Comunicación Social*, 19, 363-374. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/45139>
- Vitón, María Jesús (2012). *Diálogos con Raquel: Praxis Pedagógicas y reflexión de saberes para el desarrollo educativo en la diversidad cultural*. Madrid: Ed. Popular.



# La escuela pública en Barcelona ¿Hablamos de Educación intercultural? El caso de la Escuela Ramón Llull. Una experiencia narrada desde la autoetnografía

*Rocío Ruiz Lagier*

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Investigación durante estancia postdoctoral Universidad Autónoma de Barcelona

En este capítulo parto del planteamiento de que la autoetnografía puede contribuir al análisis y a la creación de propuestas dentro de la educación intercultural. En este sentido, entendemos la autoetnografía no sólo como una herramienta metodológica, sino teórica: es decir, como un instrumento que nos permite una autoreflexión de la propia experiencia, al tiempo que enriquece el análisis del contexto en el que ésta se lleva a cabo, de manera que se conecte la vivencia personal con la experiencia cultural (Ellis 1996, Blanco 2012; Montero).

A partir de este planteamiento, me propongo realizar un ejercicio reflexivo sobre la propia experiencia –como antropóloga, madre de familia y extranjera- en una escuela pública de Barcelona.

## **I. La llegada a la escuela pública**

Soy antropóloga, mexicana y madre de dos niños de la escuela pública Ramón Llull en Barcelona. Hace tres años que vivimos en esta hermosa ciudad y uno de los primeros desafíos al llegar fue encontrar escuela para mis hijos. La solicitud de plazas para una escuela implicó distintas experiencias que generaron de manera inmediata algunas reflexiones en torno a la educación. En primer lugar, fue necesario entender la presencia de escuelas concertadas<sup>59</sup> como modelo intermedio entre la escuela privada y pública – figura que en muchos otros países no existe- y dilucidar qué tipo de implicaciones suponía.

---

<sup>59</sup> Las diferencias esenciales entre escuela concertada y pública no sólo es que la concertada es propiedad de un particular que recibe subsidio del Estado; lo más significativo se presenta en el perfil de alumnos y las motivaciones de los padres para optar por un centro de este tipo. Sin duda, casi la totalidad de alumnos de origen inmigrante están matriculados en escuela pública.

La primera de ellas tenía que ver con el tema de la religión católica, pues la gran mayoría de estas escuelas son religiosas, y cuando uno proviene de un país donde la educación laica se presenta como una conquista del Estado prácticamente inamovible, la intervención de la iglesia en la escuela, sin duda, sorprende.<sup>60</sup> Una vez matriculados en una escuela pública, la tarea fue interpretar, descifrar y experimentar no sólo nuestra propia alteridad, sino la diversidad del colegio en general.

La escuela Ramón Llull es un colegio público situado en el barrio de El Ensanche - *l'Eixample*, en catalán- en la ciudad de Barcelona. Este es un barrio céntrico de mediados del siglo XIX, donde se encuentran edificios y calles emblemáticas del modernismo catalán, que contiene un flujo turístico importante y alberga un porcentaje importante significativo de la población, pues el distrito más poblado de Barcelona. Dentro de este escenario urbano, sobre la Avinguda Diagonal y muy cerca de la Sagrada Familia y de lo que fue la Plaza de toros Monumental, se encuentra la escuela Ramón Llull: un edificio que porta con elegancia la historia en sus paredes. Es una construcción antigua de la época de la segunda República, por lo que la planeación y la distribución del espacio formaban en sí mismos parte del proyecto educativo. Precisamente, una de esas características es su amplitud, la cual le ha llevado a asumir gran parte de la demanda de niños de origen inmigrante del barrio, pues contaba con el espacio para tener tres líneas por grado.

Ciertamente, el barrio en los últimos años ha visto modificado el perfil de sus habitantes debido a la afluencia migratoria que no sólo este barrio, sino la ciudad en general, ha vivido con personas originarias de un sin número de países. Si bien, no es un barrio marginal, ni una zona que se caracterice porque la población esté organizada en pequeños "guettos" -como ha pasado en otras zonas de la ciudad-, sí podemos percibir a primera vista una convivencia de nacionalidades y lenguas que van desde algún país latinoamericano, o la diversidad asiática (chinos, pakistaníes, hindús), hasta la presencia europea del este y Europa central. Dentro de este mosaico de nacionalidades, la convivencia en el barrio con gente de origen catalán y/o española parece estar totalmente "naturalizada" en la cotidianeidad.

Esta situación, ha generado que la convivencia "naturalizada" del barrio, no se desenvuelva de la misma manera en la escuela, pues la proporción de niños de "fuera" con relación a niños catalanes es mucho mayor que la que existe en la calle.

Los discursos y percepciones sobre esta escuela son diversos, dependiendo de quién y desde qué lugar los realizan. No obstante, la idea -por lo demás acertada- de que es un cole con un alto porcentaje de inmigrantes es compartida tanto por comunidad del colegio, como por gente externa. En realidad, el problema es la correspondencia casi inmediata que se suele realizar entre alta presencia de niños de origen extranjero y baja calidad educativa.

Las percepciones sobre la escuela se corresponden con los tres ámbitos en los que se desenvuelven los niños: barrio, escuela y familia. Son tres espacios en los que se entretajan identidades individuales y colectivas, donde se cruza el ámbito de lo público y lo privado, y donde además, se han de poner en la práctica métodos, técnicas y políticas de educación.

En el barrio y la familia se construyen la percepción pública y privada de la escuela. El barrio es el lugar de encuentro social, en el que se suelen desarrollar actividades de ocio, de encuentro, de fiesta; es decir en donde se va elaborando un tejido social. Hay una imagen colectiva del barrio y sus habitantes. Por su parte, en la familia se consolida y

---

<sup>60</sup> En la escuela pública también se imparte la materia de religión, pero sólo como una materia optativa. No obstante, continúa siendo la iglesia la encargada de designar a la persona que impartirá esta asignatura.



transmite parte de nuestra identidad individual y nuestra cultura. La transmisión de una lengua de una generación a otra, la tradición en la comida, la práctica religiosa y la celebración de ciertas festividades se reproducen desde el ámbito familiar. Así que lo que sucede en la escuela es un juego de identidades, donde la imagen sobre los otros construida en lo público y en lo privado se confronta y complementa.

En nuestra experiencia, para acceder a un colegio público tuvimos que salirnos de los límites de nuestro barrio, y nos asignaron dos plazas en la Escuela Ramón Llull. Soy extranjera, pero eso no es extraño en esta escuela, pues conviven diariamente hasta cincuenta nacionalidades diferentes; sin embargo, en seguida entendí que había una diferencia entre ser extranjeros o inmigrantes, y la Ramón Llull es una escuela de hijos de inmigrantes. Si bien el director de la escuela no duda en afirmar que:

*“los inmigrantes son los padres. Nosotros tenemos alumnos cuyos padres son... de donde sea, de China, de Perú o de Pakistán, o de Marruecos, de donde sea ¿no? Los niños que han nacido aquí y vienen aquí con tres años, lo único que traen diferente es el color de la piel, los rasgos y que de lengua materna no traen el catalán. Pero cuando pasan tres meses y entran de tres años hablan el catalán a los 4-5 meses” (Entrevista realizada en 2013)*

En este sentido, Mercedes Ballestín (2007) señala que a consecuencia de una mirada adulto-céntrica, se proyecta sobre los niños la imagen de sus padres como inmigrantes. Es sin duda una limitación que a veces distorsiona la imagen que los niños tienen de sí mismos y de los demás, pues el estatus de la mayoría de los niños no es de extranjeros e, incluso, muchos de ellos no han tenido una experiencia migratoria directa (Carrasco 2002); sin embargo, los niños construyen su sentido de pertenencia en gran medida desde la familia y de esta manera buscan una correspondencia con el lugar de origen de sus padres.<sup>61</sup>

Desde mi perspectiva, la presencia de múltiples nacionalidades se vive con naturalidad en este colegio. Los niños han asumido la diversidad de manera natural, con la misma naturalidad con la que se vive en la calle. Pero esto no exime de contradicciones las percepciones y dinámicas en torno a la diversidad.

En el siguiente testimonio se muestra cómo se ha asimilado el reconocimiento a la diversidad como algo no sólo política sino ideológicamente correcto, en una clara tendencia a la discriminación positiva.

a nosotros lo que nos implica [la diversidad étnica escolar] es, por un lado, **riqueza** en cuanto que hay una diversidad de culturas y denota que nosotros no discriminamos a nadie. Con lo cual un poco se deja traslucir también la ideología... Porque hay escuelas, incluso públicas, que no tienen diversidad (Entrevista a profesor con cargo directivo en la escuela, 2013).

Si bien, no deja de ser interesante que más adelante el mismo entrevistado señale:

*“Para evitar la entrada masiva de niños sólo a nuestro colegio a lo largo de la escolaridad, hemos ideado la eliminación de una línea de las tres que tenemos. Para que al estar las aulas bastante llenas, el colegio nuestro no sea el único del barrio que recibe a **esas***

---

<sup>61</sup> En este sentido, me resultó interesante el hecho de que en un inicio mi hijo de siete años, identificara a sus compañeros -de manera simplificada- por los que habían nacido en España, más específicamente en Cataluña- y los que no. “Son catalanes”, decía, y el fenotipo y origen del niño no parecía determinar la percepción excepto en el caso de los niños de origen niño. Después de tres años, he confirmado como el país de origen de los padres se ha ido imponiendo en la percepción de mi hijo sobre el origen de sus compañeros. El que antes era catalán, hoy es argentino, ruso, colombiano, marroquí, etc.

**personas...***Habiendo dos, ya hay muy poquitas plazas para entrar, y el reparto de niños que vienen de fuera ya es más equitativo, no nos caen todos a nosotros” (entrevista a profesor con cargo Directivo de la Escuela, 2014)*

El testimonio anterior evidencia la fuerza con que interiorizamos socialmente las dinámicas segregadoras basándonos en una distinción identitaria entre nosotros y “ellos”; en este caso ellos, el otro, es el que viene de fuera. La inmigración es generadora o reactivadora de la etnicidad en tanto que supone la inserción de “otro” inmigrante en un espacio sentido como propio por un nosotros (Blanco, 2000). El caso de la comunidad asiática, y de la china en particular, se lleva a cabo además una racialización de esos otros. Los estereotipos y prejuicios que un grupo comparte con respecto a otro circulan bidireccionalmente y se retroalimentan, al tiempo que estas representaciones generan actitudes concretas hacia los otros (Blanco, *ibíd*)

“Yo sé que eso, tener una gran diversidad, te provoca más problemas que no tenerla ¿no?, incluso de imagen, no nos engañemos (Entrevista profesor escuela Ramón Lull, 2014)

Si bien es cierto que los niños que viven en contextos multiculturales establecen dinámicas de identificación étnico-cultural propios. Incluso, autores como Hirschfeld (2002) distinguen entre la cultura del niño y la cultura del adulto, y afirman que los niños no mimetizan los parámetros de identificación del adulto. También debemos señalar que la identificación de las diferencias etnoculturales se ven alcanzadas en algún momento por la reproducción de jerarquías socioculturales en la escuela.

En este sentido, la rapidez con que mis hijos asumieron la diversidad étnica y cultural de la escuela fue sorprendente. La vivencia de la diversidad cultural que mis hijos habían experimentado había estado marcada por la presencia indígena en una sociedad con una estratificación social feroz como es la mexicana. Así que me pareció relevante la naturalidad con la que pudieron entender que tenían compañeros de distintos orígenes, lenguas y tradiciones religiosas. No obstante, debo señalar que la reproducción de estigmas y prejuicios se reproducen vertiginosamente también, lo cual resulta interesante si consideramos que no tenían referentes previos que facilitaran la construcción de un imaginario de esos otros (por ejemplo sobre los gitanos, o los niños de origen chino). Y es que en la escuela se tiende a reproducir estereotipos y contenidos de los sistemas de desigualdad y dominación. Ballestí (2007) señala que actualmente hay una aceptación generalizada sobre la diversidad cultural presente en la escuela, si bien en el subtexto de las prácticas e imaginarios escolares, la procedencia étnica o de un ámbito sociocultural minoritario todavía es vista como una desventaja.<sup>62</sup>

## 2. La interculturalidad, ¿mito o verdad?

Las aulas son uno de los espacios más importantes en los que niños y jóvenes (de origen inmigrante o no) comparten procesos educativos, de enseñanza y aprendizaje en donde se ponen en contacto con normas, valores y prácticas culturales complejas. Sabemos que el inicio en la escolaridad significa uno de los grandes ritos de paso, sin embargo la sociedad se transforma a pasos agigantados por lo que el papel mismo de la escuela, del maestro, así como los contenidos escolares se ven en la necesidad de

<sup>62</sup> Existen autores (Giroux, 1989; citado por Ballestí, 2007) que sostienen que puede darse cierta autonomía o resistencia respecto a la propiamente familiar, o a la estructura de clases dominante en la sociedad.

transformarse. Una educación intercultural en la que la interacción y el enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad sean equitativos, no deja de ser una meta difícil de alcanzar en una sociedad en la que la diversidad cotidiana tiene como origen la desigualdad. Pues el origen de la migración y las diversas movibilidades se produce, en la mayoría de los casos y simplificándolo en extremo, para obtener un bienestar que en su lugar de origen no se tenía. Este hecho, y su repercusión en las aulas y el ámbito educativo, ha generado que lo intercultural vaya permeando en los discursos y algunas prácticas educativas.

La teoría sobre la interculturalidad tiene diversas corrientes (asimilacionista, compensatoria, cívica, antirracista)<sup>63</sup>, pero podemos decir que, de manera general- en todas existe un interés evidente por llevar a cabo un reconocimiento positivo de la diversidad cultural que tenga como consecuencia la eliminación de prácticas racistas dentro del entorno escolar.

En Cataluña los guños a la interculturalidad de produjeron en la década de los 90's, después de haber aplicado, durante años, políticas de integración/asimilación básicamente a la comunidad gitana (Garreta, 2004) a través de las escuelas puente (Paludàrias, 2006). En 1996 *Departament d'Ensenyament* refería que los proyectos educativos debían tender hacia una sociedad intercultural, y publicó un documento titulado "Eje Transversal sobre educación intercultural", lo cual evidenciaba el interés por introducir el tema en el proyecto educativo catalán. La apuesta, en términos generales, era: preparar al alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa. Más adelante se desarrollaron otros proyectos como la educación compensatoria y la inmersión lingüística de la que ya varios autores (Paludàrias 2006; Carrasco 2009) han dado cuenta analizando sus alcances y limitaciones. Sin embargo, no quisiera dejar de mencionar una situación que en dichos trabajos se ha subrayado, y es el hecho de que en Cataluña, y en España en general, las políticas educativas interculturales se han hecho pensando básicamente en un alumnado de origen inmigrante y no en la diversidad cultural ya existente.

El balance y la adaptación de los proyectos de educación intercultural en Cataluña son una tarea constante. Las necesidades del profesorado, la ausencia de recursos, la transformación constante de la sociedad y la necesidad de material didáctico específico son cuestiones relevantes en la ejecución y planeación de una educación intercultural.

No quisiera dejar de señalar algunas medidas que a partir de nuestra propia experiencia, me parecieron interesantes como parte de un proyecto con pretensión intercultural, y son las siguientes:

**Aulas de acogida:** es un espacio creado para niños que no conocen el idioma, en éstas se intenta apoyar y reforzar el proceso educativo del niño para intentar que, en el mínimo tiempo posible, se incorpore a la actividad docente normal. En mi experiencia son los niños con lenguas de origen no latinas, los que acuden más al aula de acogida, o niños de origen extranjero que se incorporan en tardíamente al ciclo escolar. Otro apoyo más para los niños, son las clases de refuerzo, las cuales son recurrentes en la escuela. Si bien, la propuesta de aula de acogida es muy beneficiosa, no debemos dejar de lado que la limitación del idioma no es el único o el principal elemento de exclusión; la dificultad para entender el código cultural local, puede provocar muchos desencuentros.

---

<sup>63</sup> Podemos encontrar una revisión sobre la educación y la filosofía intercultural en LLevot, 2006.

**Religión:** hasta el día de hoy se ha manejado como una materia optativa, pero no deja de ser un artificio, pues, por un lado, sólo se imparte religión católica sin hacer algún tipo de recorrido por las diferentes religiones del mundo, a manera de historia cultural (religiones que, por cierto, muchos de los niños inscritos en escuelas públicas, practican). Y, por otro lado, el hecho de que continúe siendo la iglesia quién designa en una escuela en la que la presencia hindú, china o africana es relevante, resulta inaceptable.

**Comida:** Una de los grandes aciertos de la escuela es el hecho de que el menú del comedor se modifique para los alumnos musulmanes. Sin duda es uno de las prácticas cotidianas más sencillas y relevantes en la vida de los niños.

**Fiestas:** Cada año se realiza la fiesta intercultural en la escuela. Una celebración en la que hay danzas y comida que los propios padres elaboran; es una celebración que evidencia la riqueza cultural presente en la escuela. Asimismo, se han dejado de lado, festividades como la navidad por considerar que excluyen a gran parte de la comunidad.

**La lengua:** Sin duda, el peso que ha tenido y continúa teniendo la inmersión lingüística en Cataluña, coloca a esta política educativa en un lugar central de los programas y debates educativos. Desde finales de los años setentas, “la política lingüística del gobierno catalán optó por una escuela y un profesorado fuertemente concienciado en la necesidad de normalizar la lengua catalana” (Palaudàrias 2006). No es propósito de este trabajo dar cuenta de la historia y el alcance de la misma, pero quisiera resaltar la importancia que la lengua tiene en la transmisión de la cultura catalana, así como en su fortalecimiento de una identidad común. La inmersión lingüística en Cataluña es uno de los temas más polémicos a nivel público y político, pero no a nivel cotidiano ni pragmático; por lo que no quisiera dejar de mencionar que nuestra experiencia ha sido sumamente satisfactoria y hoy por hoy veo como mis hijos entienden el catalán y lo hablan con facilidad. Es evidente que la facilidad del proceso de inmersión será mayor para el niño que tenga el castellano –u otra lengua de origen latín- como lengua materna.

El éxito es innegable –independientemente de las críticas que se le puedan hacer-, pues el programa de inmersión lingüística ha tenido como triunfo principal el fortalecimiento de la lengua a nivel local. El siguiente testimonio expone uno de los argumentos más “conciliadores” sobre la potencialización del catalán:

*“la lengua también es como una semilla ¿no?, si tu no la cultivas deja de aparecer...Entonces, el simil es clarísimo, si una lengua como el catalán que está restringida a un ámbito territorial muy estrecho, no la protegen eficazmente, desaparecería. Desaparecería una riqueza y, además, el derecho de una serie de personas a usar y a que no desaparezca su lengua. Además hay una cosa que la gente no ve, la potencialización de una lengua, potenciar una lengua no implica hacer desaparecer a las otras; las otras siguen funcionando” (Entrevista realizada en 2013 a Directivo de la escuela)*

No obstante, hay autores que han señalado que la visión restrictiva y esencialista de esta política de inmersión puede dificultar el desarrollo de una verdadera educación intercultural (ibid). Es decir, una educación en donde se busque un diálogo cultural permanente, en donde las lenguas maternas y el origen no sean una limitación en el desarrollo escolar del niño. Pero, un cuestionamiento de este tipo en una escuela como la

Ramon LLull, con más de cincuenta nacionalidades presentes, se complejiza ampliamente y no es tarea fácil.

Antes comentaba que mientras más alejado se encuentre la lengua del niño recién llegado de los idiomas románicos, más dificultades se enfrentaran diariamente en el aula y la incorporación de este perfil de alumno supondrá un sobreesfuerzo al maestro y para la comunidad en general. Si bien, a decir de la experiencia del programa, los niños que salgan de primaria, entenderán y leerán catalán con toda naturalidad.

En este sentido, vale la pena preguntarse hasta qué punto una probable destinación de niños en los centros educativos específicos, es decir, a escuelas públicas con una población mayoritariamente inmigrante, coadyuvan a modelar las identidades de los niños.

*“si tu seleccionas tu población infantil, si tú la seleccionas al limite como muchas escuelas hacen, trabajar con esos niños es facilísimo, no tiene ninguna dificultad...”*

*Ahora, si tú en las clases tienes un niño autista, un niño con déficit de atención, otro niño que es sordo, otro niño que te habla chino y no sabe... su familia tal, otro niño tal, y tienes una gran diversidad. Aunque tengas nada más que de los 25, cinco o seis o siete con ciertas eh, con dificultades o diferencias, te cuesta más trabajo dar clase, tienes que implicarte mucho más (entrevista realizada en 2013 al director de colegio)*

El testimonio anterior responde al hecho evidente de que la diversidad cultural muchas veces es vista como un problema y no como una riqueza.

Un análisis más exhaustivo tendría que dar cuenta de las diferentes limitaciones y contradicciones que se presentan en una escuela con estas características. Sólo quisiera señalar algunas cuestiones que valdría la pena reflexionar y profundizar más adelante. Por un lado, la poca implicación de los padres de origen extranjero - sobre todo de determinadas comunidades culturales asiáticas-, es un asunto que esta escuela al menos no ha querido o no ha podido afrontar. Por otra parte, me parece importante la llamada de atención que ya algunos autores han hecho ante el peligro de caer en una posición esencialista de la inmersión lingüística, este tema ha de tenerse en cuenta indudablemente. Las prácticas cotidianas parecen demostrar que el ejercicio educativo es más asimilador que intercultural y que en palabras de Garreta es más un espejismo que una realidad. No obstante, me parece que a veces la vivencia de la diversidad no se corresponde con las limitaciones que apunta la teoría y que ha de complejizarse más ampliamente tomando en cuenta un cruce de roles, espacios y jerarquías sociales. Desde mi experiencia, la autopercepción de la comunidad escolar y la problematización es variable y contradictoria, en tanto que los referentes y las *auto*identificaciones de niños y padres de la comunidad escolar son distintas y obedecen a elementos como el origen, la clase social o el género; en este sentido, me parece que la distancia cultural que puede haber entre un sector inmigrante y otro puede llegar a ser muy amplia. Además, que no debemos olvidar que la construcción de la imagen y la percepción de los otros, se construye de manera recíproca, es decir, no sólo se crean estereotipos del alumnado inmigrante o de las familias extranjeras recién llegadas, también se crean de la población “originaria”, del profesorado y de las instituciones que se son percibidos como ese “otro” lejano. Quizá eso explique que los mismos sujetos puedan reconocer —o no— la existencia de prácticas discriminatorias o de exclusión en el ámbito escolar dependiendo del lugar desde el que se está hablando. En numerosas ocasiones he escuchado a padres de la escuela quejarse de la estigmatización de la escuela en el barrio debido al alto porcentaje de niños de origen

extranjero y del mal manejo que la escuela realiza sobre el gran número de plazas designadas a niños recién llegados; y en otro momento escuchar a estos mismos padres alabar la apertura y la aceptación que la escuela lleva a cabo de la diversidad presente en el barrio y la ciudad. Evidentemente, la contradicción o la distancia entre discurso y práctica no es exclusiva de la educación intercultural, sino inherente a las prácticas humanas.

Finalmente, si es cierto que, como sostiene Ferraroti: “es posible leer una sociedad a través de una biografía”; y que hay que “estudiar no solo la biografía de un individuo, sino de centrarse en la biografía del grupo primario, porque el individuo no es nunca un individuo solitario, en el fondo es una síntesis, un signo cultural estenográfico” (Iniesta 2006). Entonces, espero que este fragmento de la cotidianeidad de la escuela Ramon LLull, sirva para reflexionar y enriquecer las propuestas y debates sobre equidad y respeto en el ámbito de la educación intercultural.

## Bibliografía

- Ballestín González, Beatriz, (2007). *Immigració i identitats a l'escola primària. Experiències i dinàmiques de vinculació i desvinculació escolar al Maresme*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament d'Antropologia.. Publicada aTDX: <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-11114108-103458/index.html>
- Blanco, Mercedes (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía?, *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 38, 169-178.
- Carrasco, Silvia, Pàmies, Jordi, Ponferrada, Maribel, Ballestín, Beatriz & Bertran, Marta (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas, *EMIGRA Working Papers*.
- Coffey, Amanda (1999). *The ethnographic self*. London: Sage.
- Denzin, Norman, Lincoln Yvonna (2003). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research, en Denzin N. e Yvonna Lincoln (eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, California: Sage.
- Ellis, Carolyne & Bochner, Arthur (eds.) (1996). *Composing Ethnographic: Alternative Forms of Qualitative Writing*, Ethnografic Alternatives Series, vol. I, London: Altamira Press
- Garreta Jordi, (2004). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural, *Revista de educación*, 333, 463-480.
- Hirschfeld, Lawrence A. (2002). Why Don't Anthropologists Like Children?, *American Anthropologist*, 104, (2), 611-627.
- Iniesta, Monserrat & Pàmpols, Carles. (2006). Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista Franco Ferraroti, *Perifèria: revista de recerca i formació en antropologia*, 5, 1-14.
- LLevot Calvet, Núria (ed.) (2006). *La educación intercultural: discursos y prácticas*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Montero Martha-Sieburth (2006). “La auto etnografía como una estrategia para la transformación de la homogeneidad a favor de la diversidad individual en la escuela”, Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación Intercultural, UNED, Madrid, marzo 2006.
- Paludàrias, Josep Miquel (2006). Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña”, en LLevot Núria (ed.), *La educación intercultural: discursos y prácticas*, Girona: Departamento de Pedagogía, Universitat de Girona.

# **DinamizARTE: Dinamización comunicativa y empoderamiento juvenil a través del cine y de la realización audiovisual.**

**Una experiencia de educación colaborativa e intercultural en Murcia**

*Violeta Sáez Garcés De Los Fayos*

Fundadora de DINAMUR

Universidad Internacional Iberoamericana de México

## **SÍ ES POSIBLE**

*Lo deseo, me gustaría,*

*Hacer una obra de arte*

*No con la pluma (otro libro);*

*No con el pincel, (otro cuadro);*

*No con el piano (otra música);*

*No con el acero (otra vía);*

*Hacer una obra de arte ¡Con mi vida!*

*GLORIA FUERTES (1917-1998)*

## **I. Presentando Dinamizarte**

Con este hermoso poema, el cual ha servido de guía a tantas generaciones y nos ha acompañado en los altibajos del proceso creativo en la implementación de DinamizArte, dábamos colofón a “Ocio joven en Murcia” (Murcia, 2015), documental etnográfico elaborado con nuestros adolescentes del municipio en el marco de nuestro programa de dinamización comunicativa y empoderamiento juvenil a través de la realización audiovisual.

Dinamizarte nace en 2015, Nuestra labor investigadora se ha llevado a cabo con los jóvenes participantes dentro del Centro de iniciativas juveniles de la Región de Murcia (DINAMUR). Para el desarrollo del Programa, DINAMUR ha sido galardonada con una residencia artística en el Barrio de El Carmen de Murcia y con la beca emprendedora de Factoría Cultural, además de la red de centros culturales municipal o de su sede en el Centro juvenil en la pedanía de El Palmar, donde se encuentra la compañía de danza para jóvenes en riesgo de exclusión: Ballet Joven.

Los creadores de DinamizArte somos Violeta Sáez (autora del presente capítulo) y Raúl Molina Veintemillas (Trinidad, Bolivia 1986), realizador audiovisual y dinamizador social.

Entre los objetivos del Programa se encuentra la reflexión conjunta con los participantes acerca de la igualdad, la convivencia intercultural, el desempleo y el abandono escolar y la violencia. Como resultado, hemos elaborado once productos artísticos audiovisuales de ficción y de documental etnográfico (siendo “Ocio joven” el primero de ellos) con nuestros jóvenes, quienes adoptan el rol de guionista, entrevistador/a, dirección, cámara, interpretación, edición, etc. en las distintas fases del proceso.

Como prioridades, destacamos la creación femenina en el ámbito audiovisual, trabajando con población gitana y otros jóvenes murcianos cuyas familias son de origen latinoamericano y magrebí, tratando de fomentar la capacidad analítica y el espíritu crítico a través de distintas dinámicas y debates que desembocan en el producto audiovisual, dotando de continuidad al proyecto y proyectando la labor de los participantes.

Así, el Programa DinamizArte: Dinamización comunicativa y empoderamiento juvenil a través del cine y de los nuevos medios visuales se desarrolla en distintos puntos del municipio con características sociodemográficas particulares: La Paz, La Fama, Vistabella,, El Carmen, Guadalupe, Beniaján, Cabezo de Torres... barrios y pedanías caracterizados por su multiculturalidad.

Esta multiculturalidad a la que hacemos referencia es intrínseca a nuestro proyecto, es decir, no se trata de trabajar el desarrollo y la inclusión social desde fuera, como agentes externos, sino que somos jóvenes de diverso origen quienes hemos “tomado las riendas” de la dinamización social en nuestra comunidad en un contexto económico difícil que ha marcado a nuestra generación.

Cabe plantearse entonces qué nos ha llevado a este punto y, sobre todo, qué podemos hacer desde nuestro ámbito de acción.

Precisamente, las palabras de Gloria Fuertes resumían el propósito de “Ocio joven”, el cual no era otro que reflexionar acerca de las experiencias y expectativas de los participantes, jóvenes de entre 13 y 20 años, en torno a sus oportunidades en cuanto a participación ciudadana.

El estudio de la evolución de las Ciencias Sociales nos muestra cómo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, se han desarrollado nuevas metodologías y proyectos educativos desde el ámbito de la educación no formal (con su máxima expresión en países de América latina tales como Brasil), los cuales, más tarde y pese a cierta reticencia por parte de algunos sectores y profesionales, se han aplicado en el aula formal obteniendo buenos resultados y dando lugar a la innovación y a la renovación pedagógica.

Qué duda cabe de que estas corrientes pedagógicas van ligadas a los nuevos movimientos sociales de la época, caracterizados por un enorme cuestionamiento de lo establecido, por el análisis crítico de los efectos del autoritarismo de la era industrial tanto en el conjunto social como en el propio individuo, replanteándose los objetivos del sistema educativo dominante.

No obstante, por nuestra doble condición de dinamizadores sociales y docentes, sabemos de las dificultades a las que se enfrentan los trabajadores en uno y otro ámbito. En ambos, formal y no formal, cualquier docente con bien intencionadas pretensiones sociales pronto chocará de lleno con todo tipo de incomprensiones, desconfianzas pero, sobre todo, con la realidad social y la idiosincrasia propias de su área de implementación.



Aunque, como afirma José Carlos Mariátegui, “*Todo lo humano es nuestro*” o, precisamente por ello, en base a nuestra praxis, hemos llegado a la conclusión de que, a la hora de ponerse manos a la obra, todo docente debería saber que:

- a. Su tarea es vocacional.
- b. Aun siéndolo, en ocasiones va a sentirse estresado, incluso preso del síndrome de “burnout” y albergará deseos de desistir.
- c. No debe esperar que se le valore y agradezca su trabajo.
- d. Los resultados de éste solamente se verán a largo plazo y, por ello, conviene no perder de vista los objetivos (aunque cabe replantearse tanto estos como la metodología que se está llevando a cabo) ni supeditarlos a otras prioridades ajenas al proyecto.
- e. No puede cambiar el contexto social de los niños, de los adolescentes ni de los padres, solamente contribuir a su progresiva transformación. Ejemplo: La droga no va a desaparecer del barrio porque hagamos un taller con los vecinos.
- f. Ni los beneficiarios ni los compañeros ni las autoridades van a comportarse siempre como uno desea.
- g. No es una deidad. Ni una santidad. No es omnipotente y no le va a traer el fuego a los humanos (y nadie le va a poner un altar con velas).
- h. Puede que un menor procedente de un entorno familiar violento cometa actos violentos aunque se comporte correctamente y participe en nuestra actividad con interés. Igualmente puede que en algún punto de su vida, las experiencias vividas fuera del entorno familiar le hagan reflexionar y tomar decisiones distintas a las usuales.

Este último punto es nuestra principal motivación; el proceso de reflexión posterior a la realización de las actividades por parte de los participantes es el que da pie a la continuidad y pervivencia de las mismas, convirtiéndolos en agentes sociales activos: agentes de cambio. Un cambio desde dentro, más “creíble” y mejor valorado por los participantes en la mayoría de los casos, en contraposición a los agentes extrínsecos, que suelen ser percibidos por los beneficiarios con recelo “Ya vienen estos”.

Por supuesto, cada contexto social es diferente. Precisamente por ello, puede que las líneas de actuación que funcionan en uno no lo hagan en otro o sean menos efectivas. No debemos perder de vista el sentido crítico, autocrítico, ése que tanto deseamos inculcar a nuestros alumnos. Y nadie puede decir que sea fácil. Jamás desde la experiencia. De hecho, las críticas basadas en la frustración personal abundan en sentencias. Hay algo más sencillo, rápido y efectivo que hacer cosas: el rumor; hablar y valorar aquellas que otros están haciendo.

Conviene tener claro que cada individuo es libre de opinar y no vernos afectados por esto. Una buena crítica, constante, tiene el aspecto positivo de mantenernos alerta y no hacernos caer en los “vicios” del trabajador social (aquí incluyo a los docentes por su papel fundamental).

Pero, ¿Y con treinta niños en el aula? ¿Y con jornadas de ocho horas? La diversidad cognitiva y la presión académica no casan bien.

No casan bien con menores procedentes de familias desestructuradas con bajos recursos y tampoco lo hacen con aquellos procedentes de familias con alto poder adquisitivo y nivel cultural medio-alto. Simplemente, nuestro trabajo de años nos enseña

que supeditar el aprendizaje a los recursos económicos disponibles, a la comodidad de la administración, no casa nada bien.

Así, vemos como el docente, el facilitador, se encuentra entre dos aguas, en primera línea de fuego o, metáforas aparte, impotente, viendo reducido su ámbito de acción. Impotencia es el antónimo por excelencia del neologismo “empoderamiento”: ¿Por qué hacemos lo que hacemos? ¿Para qué estamos educando?

No vamos a llevarle el fuego a los humanos pero podemos hacer que nuestros alumnos lo descubran por sí mismos, que desarrollen sus pasiones y adquieran conocimiento, habilidades muchas veces distintas o, por qué no reconocerlo, superiores a las nuestras.

Nos gusta el trabajo en el ámbito asociativo porque nos permite “salir de la norma”, de las obligaciones impuestas al docente en el sistema educativo formal, del cansancio y el desencanto que preludian el abandono escolar.

No en vano, uno de los pilares del asociacionismo juvenil es lo que en Europa se ha acuñado como *lifelong learning* o aprendizaje permanente en el ámbito de la educación no formal. En el campo de las ciencias sociales y, más concretamente, en el de la investigación en Educación, este término cobra especial sentido a raíz del desarrollo de corrientes educativas y sociales de América Latina tales como el “teatro de los oprimidos” de Augusto Boal o la Educación popular de Paulo Freire, que buscan el desarrollo personal, social y profesional de grupos sociales en situación de especial vulnerabilidad. Este aprendizaje permanente por competencias rompe con la corriente educativa tradicional establecida hasta la primera mitad del siglo XX, según la cual existía un período de formación concreto, acotado y compartimentado en las primeras décadas de vida del individuo, dependiente de su estatus social y profesional. Más que de vocación se pretendía “avocar” a los individuos según su clase al mercado independientemente de sus expectativas personales y de los cambios que estas pudiesen sufrir a lo largo de la vida. De este modo, en la década de los ochenta del siglo pasado nace una respuesta que busca la autonomía, el acceso y el control de los recursos sociales en materia de educación, cultura y empleo por parte de los grupos afectados. Esta respuesta es la acuñación del llamado “empoderamiento”, término proveniente del inglés *empowerment*, usado por la investigación social en materia de feminismo en toda América.

Pero, ¿Qué entendemos por empoderamiento? Podemos decir que el empoderamiento, también traducido por “apoderamiento”, si bien este último vocablo ha quedado en desuso frente al primero, otorga el protagonismo a los grupos afectados convirtiéndoles en catalizadores de su propio desarrollo y mejora social. En el caso de nuestro Programa, lo llevamos a cabo a través de la dinamización comunicativa y de la realización audiovisual. El empoderamiento es progresivo, nace de la reflexión, como ya hemos apuntado. Es decir, conlleva tiempo. Y dedicación (dos palabras unidas y no por casualidad). No puedes involucrar a los jóvenes si no te involucras tú mismo. El proceso de empoderamiento requiere paciencia y adaptabilidad. Pese a los malos hábitos, los malos modos: la mala vida de nuestro “público target”.

¿Cómo definir la forma en que los jóvenes se empoderan a través de su experiencia asociativa y de su participación en este tipo de programas? En base a nuestra experiencia, destacaría, al menos, cinco indicadores básicos que se corresponden con los objetivos de las acciones a desarrollar a través de los Programas de actividades: el acceso a los recursos educativos, artísticos y culturales a través de la participación como agentes sociales activos, fomento de la creatividad y el espíritu emprendedor, fomento de la capacidad analítica crítica, fomento de la inteligencia emocional y de las habilidades

comunicativas intrapersonales e interpersonales, fomento de la igualdad social y de género y prevención de conductas violentas y, por último, fomento de la empleabilidad.

Todo esto se lleva a cabo en un contexto intercultural, variado e inclusivo. Qué hermosa es la diversidad... Pero hay un secreto que conocen quienes crecen en un ambiente diverso: la educación en la diversidad y la inclusión social implican convivencia. Y la convivencia- familiar, marital, vecinal, laboral, social,...- ya se sabe que tiene sus más y sus menos.

El grado de convivencia puede explicarse de forma gráfica con un iceberg. Un bloque de hielo gigante que flota en el océano y del cual apenas podemos divisar la punta. Una pequeña parte. La parte por el todo que induce a confusión e ideas preconcebidas. Nuestra experiencia nos muestra cómo, a priori, una vez que un individuo decide participar en nuestro programa, independientemente de sus valores y creencias, intenta “caer bien” tanto a los docentes como a los compañeros.

Esta deliciosa y conveniente (para nosotros) armonía suele durar unos cinco días. Cuando hemos realizado intercambios juveniles y encuentros de esta duración hemos podido saborear la parte más agradable y autocomplaciente de nuestro trabajo. ¿Qué ha sucedido con programas de mayor duración?, a la semana ya aparecen rasgos comportamentales de cada uno. Y aquí nos incluimos. Es inevitable que un participante trate de “probar”, consciente o inconscientemente a las figuras de autoridad (docente). Los jóvenes creen que saben qué pueden esperar de cada estilo docente: desde el de “colega guay” hasta el de “tarima” pasando por el estilo democrático. Y una vez más: ¿No caemos en formular prejuicios con respecto a nuestro alumnado? Parece una obviedad afirmar que estas primeras impresiones son inevitables en la interacción social.

La ventaja de trabajar con dos docentes por grupo es que no nos queda más remedio que apoyarnos el uno en el otro a la hora de desarrollar la sesión. Dependiendo de las características del grupo (aprovechamos esos primeros días de ilusión y “enamoramiento” en el que todas nuestras expectativas parecen confirmadas) para preparar el “modus operandi” de las siguientes sesiones. Aquí hemos ido aprendiendo de errores pasados en los que nos hemos visto desbordados por el cansancio –propio y de los jóvenes-, por la ansiedad que producen la falta de medios, la presión de llevar a buen término el producto audiovisual sin que interfiera en el proceso, etc.

Trabajar con dos docentes por grupo es sumamente positivo y debería extrapolarse al ámbito formal ya que permite atender a las necesidades de los participantes en mayor profundidad, caminar hacia un proceso de enseñanza-aprendizaje más personalizado. Sin embargo, hay que tener claro que ya no se trabaja solo. Este método precisa coordinación y coherencia entre ambos docentes. No tenemos por qué trabajar igual sino de forma complementaria. Por otra parte, hay que cuidarse de no dar lugar a malentendidos en aquellos “retos” y “pruebas” propuestas por los participantes o en sus intentos de manipulación (¿Por qué no decirlo?).

Si hemos incluido la experiencia de los jóvenes participantes en la asociación es por la evolución que estos han sufrido durante el proceso de enseñanza aprendizaje no formal en esta plataforma, a menudo obviado aunque puesto en valor en las últimas décadas del siglo XX, especialmente en países de América Latina como México, Chile, Brasil o Uruguay.

## **2. La ventana de Johari (2017), autopercepción versus prejuicios**

En 2016 y 2017 hemos llevado DinamizArte a Santiago y Zairaiche, con una reflexión conjunta con los adolescentes acerca del autoconcepto y los prejuicios a través de la

realización del corto “La ventana de Johari”, acerca de los problemas derivados de la falta de autoestima y la presión social en la adolescencia.

De hecho, “La ventana de Johari” es un gráfico creado por los científicos Joseph y Harris a fin de explicar la interacción entre cuatro percepciones:

1. La autopercepción que el propio individuo tiene de sí mismo.
2. Cómo percibe el individuo que le ven los demás.
3. Cómo perciben los demás al individuo.
4. Cómo creen los demás que se percibe a sí mismo el individuo.

El guión elaborado a partir de una sinopsis creada por nuestros jóvenes, cuenta la historia de una adolescente, Ivana, que es inducida a beber por la presión de sus amigas. Ivana tiene un accidente. A la mañana siguiente despierta en su habitación y va descubriendo que nadie puede verla. Un misterioso personaje la guía en su toma de conciencia acerca de lo que piensan realmente de ella su familia, sus amigos y el chico que le gusta.

La importancia del apoyo familiar en la adolescencia además de la de otras cuestiones tales como los prejuicios, las críticas, la mentira o el afán de dominación y el de pertenencia al grupo en la adolescencia salen a relucir durante el proceso de elaboración del cortometraje, despertando la discusión razonada de los participantes. Más adelante, en la fase de rodaje, los actores que interpretan los distintos papeles, así como los miembros del equipo presentes, toman conciencia del comportamiento de sus personajes y logran de este modo empatizar con el débil. Por ejemplo, Maxi, quien participa involucrándose pese a sus obligaciones académicas e interpreta al chico que le gusta a Ivana, un personaje fanfarrón y egoísta, admite lo poco ético de su comportamiento y evoluciona de la identificación, risa y la admiración al sentido de ridículo y el rechazo.

Durante el rodaje, le pido a Maxi que “ponga cara de chulo” y el responde molesto: “Yo no soy así”. El personaje de Cicerone es ambiguo, interpretado por Noah, una adolescente transgénero. La muerte aparece así como un tópico más, revisitado y actualizado por esta generación. Noah es aceptada por el resto de compañeros con naturalidad, cuando alguien se refiere a ella con género masculino no duda en corregir a su interlocutor. Es interesante ver cómo se incrementan los niveles de aceptación a partir de la interacción y el debate entre adolescentes como Maxi, María y Noa.

En nuestro espacio Mundos jóvenes, Noah afirma que su familia la acepta y apoya en este proceso de cambio pero que la consecución de igualdad de derechos pasa por la toma de conciencia y la intervención del propio colectivo LGTBI, tanto a nivel social como político. No en vano, Noah tiene una gran visibilidad en las redes, lo cual le ha valido comentarios transfóbicos e incluso sucesivas amenazas de grupos extremos.

Reproduzco las palabras de Soledad Nortes, coordinadora del centro cultural de Santiago y Zairaiche, quien en 2011 me dijo “*Es difícil hacer cosas relevantes en tiempos de crisis pero es ese valor el que se recuerda a la postre*”. Sin duda yo lo hago. No soy muy amiga del discurso de “ilusión emprendedora” que echa balones fuera y focaliza la responsabilidad del desempleo en el desempleado, sin embargo, sus palabras me animaron.

Con una gran inquietud por apoyar las iniciativas culturales y artísticas de los jóvenes, Nortes ha sacado adelante actividades como la Semana del Cine y el Festival de cortometraje “Sayza”, organizando mesas redondas para hablar de DAFO en gestión cultural que han reunido a productores, actores, miembros de colectivos y asociaciones de la Región.

Recientemente, el corto de otro de nuestros participantes en DinamizArte El Carmen, Carlos de 17 años, ganó el segundo premio en la primera edición del Festival, quedando nominado un cortometraje de cine mudo elaborado por Javi, un joven de 15 años participante de DinamizArte Guadalupe.

Implementar el programa no ha sido sencillo. Los recursos están disponibles, desde la administración nos han respaldado, hay personal en gestión y coordinación de centros muy involucrado socialmente, pero todavía existe cierta brecha entre administración y ciudadanía.. Hay que salir a “preguntar”, a cotejar, a solicitar, preparar dossiers, rellenar instancias, realizar llamadas, pedir cita... Hay que dedicarles muchas horas de forma gratuita, si bien es verdad que según avanza la implementación del Programa resulta más fácil. “*Ad augusta per angusta*” que diría Cicerón. A lo importante por lo complicado. Pero DinamizARTE nos ha traído mucha satisfacción, autorrealización personal, mucha esperanza, muchas alegrías.

José Gabriel Ferreras Rodríguez, vicedecano de la Facultad de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Murcia, apoya la candidatura de Ocio joven a los premios Juventud Región de Murcia en 2016, al cual Dinamizarte está nominado. En su carta aval explica los motivos: “Entre los estudiantes de nuestro grado en Comunicación Audiovisual se encuentra el realizador Raúl Molina Veintemillas, y no puede proporcionarnos más orgullo ver los resultados de su formación materializados de este modo”. Nuestra labor nos ha permitido conocer a Elena y a Michelle, Hesna y a Younss, a Camilo y a Laura, a Alba y a Inma, a Gako y a Pablo, a Samantha y a Gema, a Anabel y David, a Sabela, a Noa y a Jane, a Dulce y a Judith; a Ana y a María, a Vera y a David. A Imar y a Nadia. A Thais y a Loida, a John y a Héctor, a María y a Maxi, a Óscar y a Javi. Paso a reportar sus casos.

### 3. Michelle Rojas Ramallo y Elena Mateos Olmos: Que el arte no muera

Tal y como afirma la propia Elena en su canal de Youtube, Little Red YT:

*“Adoro el teatro y hacer el canelo delante de una cámara. Hace unos meses tuve la oportunidad de unir estas dos cosas y participar en dos cortos cinematográficos. Todo ha sido gracias a DINAMUR, el Centro de iniciativas juveniles de la Región de Murcia. En él, sus integrantes se dedican a la integración y al empoderamiento de los jóvenes de la Región, fomentando que lleven a cabo sus propias iniciativas... He trabajado con gente maravillosa y la experiencia ha sido increíble. Me siento apoyada y valorada en todo lo que hago... Se trata de dar la palabra a los jóvenes y fomentar la comunicación en todas sus formas”.*

En una entrevista en la emisora latina Supermix FM, Elena afirma que la experiencia participativa le ha permitido conocer a otras personas con sus mismas inquietudes, activas en la producción artística para que “*el arte no muera, siga teniendo salida, una ventana al mundo que se abre allá donde se pueda, recomendable para todos aquellos interesados en crear contenido*”. Actualmente Elena trabaja como tramoyista junto con otro de nuestros jóvenes, Pablo, en el musical murciano Rainroad, empleo que consiguieron a través de DINAMUR, combinando el mismo con sus estudios de Bellas artes en la Universidad de Murcia.

Michelle afirma en la misma entrevista que conoció la labor de DINAMUR a través de la red social Facebook. Aunque es técnico de Ambulancia, se siente muy interesada en la interpretación, no dudando en aprovechar todas las oportunidades que encuentra a este respecto. Por ello, ha participado en los talleres de cine y cortometraje y en los

encuentros de creación intercultural como el de “Compartiendo sueños, cambiando realidades” con el stand de Bolivia, su país de origen.

Elena comenzó a participar en los talleres de Cine y teatro en el Auditorio de Beniaján cuando tenía 15 años. Participó en el documental *Ocio joven* en Murcia producido por DINAMUR en 2015, en el cortometraje de terror “The puppet” realizado por nuestros adolescentes en Beniaján, en el corto sobre prevención de relaciones tóxicas y violencia de género “Mi dulce princesa” y en “Taint” (acerca de los conflictos académicos de los estudiantes y la competitividad en el ámbito educativo) en 2016 y, a partir de ahí ha sido participante asidua en la asociación. Paralelos a sus estudios de música en el Conservatorio y al bachillerato de arte, es además artista plástica, habiendo representado a España en la última bienal de Arte en Turquía.

Por ello, recientemente, ha realizado las ilustraciones proyectadas en la coreografía del BJD, *Sahara*, para la Gala anual solidaria que cada año realizamos para un proyecto de la Región. Para Elena esto supone ver reconocida profesionalmente su trabajo como artista y una primera oportunidad laboral en este campo.

El caso de Elena Mateos Olmos y Michelle Rojas Ramallo, quienes comenzaron su andadura en DINAMUR como beneficiarias del Programa DinamizARTE, es bastante representativo de esta nueva oleada de jóvenes sobradamente preparados.

#### **4. Ocio joven en Murcia: “Desde mi punto de vista, lo cambiaría todo”. (Alba, estudiante de Bachillerato interesada en la comunicación)**

DinamizArte: ocio joven en Murcia es el resultado audiovisual de un trabajo colectivo realizado de octubre a diciembre de 2015 en el marco del Festival de creación artística e intervención social Beniaján Microacciona, de este modo la Concejalía de Cultura y CEPAIM cofinancian estas ayudas en investigación artística destinadas a la mejora social, la inclusión y la participación ciudadana.

Desde octubre a diciembre de 2015 nuestros jóvenes participantes se reunieron cada viernes para adentrarse en el mundo de la comunicación audiovisual de forma inclusiva y participativa con una labor de reflexión conjunta acerca de las experiencias y expectativas en cuanto al ocio y el tiempo libre.

A través del cineforum y diversas dinámicas prácticas hemos logrado que los jóvenes se expresen como agentes sociales activos, otorgándoles la palabra y logrando que se expresen tanto a un lado como a otro de la cámara con el fin de que nos ofrezcan su particular visión de la realidad.

Finalmente hemos plasmado sus testimonios en el documental etnográfico que sustenta la presente investigación. A la primera pregunta, “¿Qué opinas de tu barrio?” vemos cómo se muestran sorprendidos o conformes.

Camilo tenía 14 años cuando participó en el documental. Proviene de Colombia y lleva 8 años en España, vive en Beniaján donde asiste al instituto de educación secundaria. Tal y como afirma “*Mi barrio es tranquilo. Nunca ha pasado nada*”.

Algunos participantes no se habían planteado antes esa cuestión y responden cosas tales como “*Estoy acostumbrada a vivir ahí y me tiene que gustar sí o sí*”, “*Para una adolescencia está bien pero es solitario*”.

Sin embargo, otros agradecen que se tome en cuenta su opinión y ofrecen su propio punto de vista acerca de la realidad cotidiana.

Hesna llevaba 17 años en España (vino de Marruecos con un año de vida). Cursó sus estudios en el IES Rector Sabater de Cabezo de Torres, una pedanía de Murcia basada en

la agricultura y la industria. Hesna afirma que por un lado le gusta su pueblo porque es silencioso pero a su vez piensa que es muy aburrido y que debería haber más gente joven. Gema concuerda con ella en lo referente a las pedanías agrícolas de Murcia. De Beniaján dice que *“Es acogedor pero a veces lo siento muy vacío”*. *“Le faltaría algo más de ocio para jóvenes”*, añade otra participante. La idea de que *“Una ciudad te abre más las puertas que un pueblo”* está bastante asentada entre ellos.

Algunos de los entrevistados hacen una reflexión crítica y dicen que mejorarían las fachadas, la limpieza, el reciclaje, el transporte e incluso la comunicación interpersonal. *“Beniaján es completo pero le falta la biblioteca, que la pongan otra vez”* pedía Francisco. La biblioteca y el centro cultural de Beniaján llevaban años cerrados. Las competencias propias de un centro cultural como tal habían pasado al auditorio y la Asociación Sinestesia había habilitado una pequeña red de libros para jóvenes a fin de suplir la carencia de biblioteca pública. Casi dos años después de la realización del documental, tanto el Centro cultural como la biblioteca fueron restaurados y abiertos al público.

En cuanto a sus experiencias de ocio y cultura, durante la realización del taller con los jóvenes descubrimos algo que posteriormente quedó reflejado en el documental: su gran inquietud artística y social relacionada con los nuevos medios audiovisuales. Laura es ilustradora, creadora de novela gráfica y videojuegos, *“Me encantan el arte y la cultura japonesa”* dice. Cuando participó en DinamizArte tenía 14 años y estudiaba en Beniaján. Ya había participado en diversas exposiciones pictóricas solidarias en su pueblo, además era realizadora de novela gráfica y videojuegos, habiendo creado dos juntos con otra compañera en su plataforma online usando programas de realización de novelas visuales como Rempi o RPG maker. *“Queríamos hacerlo de forma gratuita porque no nos interesa ganar dinero. Queremos que la gente lo disfrute”*. Actualmente me cuenta que siente que no tiene suficiente tiempo para proyectos artísticos al margen de los que realiza en su bachillerato de artes en el IES Floridablanca de Murcia capital. Quiere dedicarse a la producción artística de forma profesional. Laura publicó en su web *“Mi mundo ilusionario”* una reseña de su participación en Ocio joven en la cual afirma que realmente le ha ayudado a ahondar más en su conocimiento técnico. Por otro lado, Alba afirma en el documental que lo que realmente le llena es crear contenido en Youtube, grabar vídeos de ocio y cultura y conocer gente nueva. Es una brillante comunicadora. Inma está muy interesada en la fotografía y el manejo de la cámara. Más adelante, Alba, durante la sesión de evaluación afirma lo siguiente:

*“La comunicación no es solo una forma de expresarse ni de comunicarse, es algo más, es una cosa y a la vez un millón de ellas, todos nosotros vinimos a este taller con el fin de acercarnos un poco más al mundo de la comunicación y gracias a Raúl y a Violeta lo hemos conseguido. Durante el periodo en el que se ha realizado este taller hemos hecho 6 ó 7 salidas para acercarnos un poco más a la gente, a las muchas actividades que proporciona la ciudad de Murcia a nosotros, los jóvenes. Este documental que hemos grabado es una prueba de todo el trabajo, el empeño y la ilusión que hemos puesto. Yo creo que si el taller volviese a empezar, al igual que yo, todos mis compañeros se apuntarían sin pensarlo, porque esta experiencia es increíble”*.

Otra participante del IES de Cabezo de Torres, durante la entrevista que le hicimos en la biblioteca del centro, nos confiesa *“Me gusta escribir. Para ello uso una red social para escritores y lectores”* y añade *“Me gustaría tocar el piano pero no lo hago porque a mis padres no les parece productivo”*.

Fran también se siente algo frustrado por no poder hacer ciclismo ya que, según nos cuenta, no tiene ni el equipamiento ni los medios necesarios pues es muy caro. A Hesna también le apasiona el deporte y hace uso constante de las instalaciones públicas. Sin embargo Younss, quien juega al fútbol, lo hace de manera informal, no está apuntado a ninguna actividad. Derek es muy inquieto. Su madre es conserje en el Auditorio de Beniján y afirma que tiene “*un paquete de tiritas preparado para cuando se caiga*”. Por su mirada, sé que no habla solo en sentido literal.

En 2015, Derek, además de participar en DinamizArte, asistía a un taller de improvisación teatral. En su tiempo libre entrena y practica parkour en la Plaza de la Glorieta de Murcia con otros jóvenes. No me cabe duda de que, llegado el caso, Derek sabrá caerse con sabiduría y, que, del mismo modo, no tardará demasiado en levantarse.

*“Para leer, me gusta poesía de otra época como el Romanticismo o la Generación del 27, especialmente Pedro Salinas o actual como Alberto Claro, un poeta sudamericano”. Maxi tiene un nivel b2 de inglés, pertenece al movimiento Scout, ha participado en distintos intercambios internacionales y tiene un gran sentido lírico. Respecto al trabajo colaborativo en redes sociales, ese mismo año participó con otros jóvenes de diferentes puntos de España a través de twitter en la composición conjunta de un tema de hip-hop a propuesta de un famoso intérprete de su edad. Entre todos compusieron la canción, de tinte social, cada uno una estrofa. En ella descargan sus anhelos y frustraciones, su desencanto ante el sistema educativo y escepticismo hacia la política y los medios de comunicación tradicionales: “Digieres su comida y también bebes de sus fuentes/El sistema no te educa: te miente/ y he visto a mucho inculto sacando sobresaliente”. Maxi cree que “Muchas veces se le da más importancia en un instituto a aprender algo de memoria que a cuestionarlo o debatirlo”.*

Maxi toca la guitarra, va al gimnasio, está en un equipo de fútbol y suele ir en bici y salir a correr. Pero la presión académica ha llegado a sobrepasarlo. Se ha planteado estudiar oposiciones para policía, además de estudiar Filosofía. Con dieciocho años ha descubierto que su verdadera vocación es la Educación social. Y tiene todo el futuro por delante.

Como entrevistadora, Alba lanza la pregunta “¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?” a Thais, quien contesta sin pensar y con rebeldía: Ver la tele. Entonces Alba insiste decepcionada: “¿Sólo ver la tele?”, “Cada día hago una cosa distinta: lunes piano, martes vóley, miércoles a canto...” (Inma).

Estamos hablando de adolescentes con una gran carga lectiva, con una enorme presión por alcanzar una nota media adecuada y con un ocio programado en ocasiones plagado de actividades extraescolares. Muchos de estos chicos y chicas sobrellevan esa presión e incluso disfrutan de las actividades a propia elección, sin embargo otros se desmotivan, encontrándose inmersos en un estado de ansiedad que les lleva al déficit de atención, al consumo de drogas ilegales llevados por el afán de experimentación y evasión o al de antidepressivos bajo consentimiento paterno, lo cual no deja de ser alarmante. Muchos de los jóvenes participantes han estado yendo al psicólogo para tratar la ansiedad, la depresión o el fracaso escolar y han sido diagnosticados con déficit de atención y medicados al respecto.

Esto contrasta con la situación del alumnado que he encontrado en el hogar de menores Mi Rancho en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Se trata de menores que provienen de situación de calle, de familias desestructuradas y que han sufrido abusos sexuales y violencia de todo tipo. Sin embargo, también denotan una mayor capacidad de resiliencia, lo cual queda corroborado por sus educadores y por la psicóloga del Centro.



El lema de mi rancho es “Libertad y familia”, su metodología está inspirada en las tesis y experiencias de Makárenko o Bosco.

El rancho, dirigido por la educadora de la Universidad Autónoma de Beni, Fabiola Rivero Quiroz dispone de tres casas, con la puerta siempre abierta y con una gran parcela de terreno donde crecen los mangos, todo tipo de vegetación y se crían gallinas. También cuenta con una cancha de baloncesto y fútbol y con una biblioteca: La escuelita, en donde se trabaja la inserción académica de niños con dificultades de aprendizaje y problemas de adicción antes de incorporarlos a los colegios internacionales que hay en su zona: El boliviano japonés o el Micarelli donde estudian Inglés, alemán, japonés, francés y guaraní entre otras materias. Además se trabaja de manera extraescolar la inteligencia emocional y la educación afectiva sexual a fin de evitar conductas de riesgo. El principio de hermandad, responsabilidad y autonomía está muy arraigado en estos chicos, que pueden salir y entrar solos del centro y aun así no se escapan, no suelen volver a caer en adicciones. Pueden permanecer en el centro tras la mayoría de edad mientras finalizan los estudios universitarios y encuentran empleo en el 100% de los casos tras los mismos, colaborando una vez forman su familia en el mantenimiento del rancho.

Evidentemente, el sistema educativo de Mi rancho no es perfecto pero los logros en cuanto al empoderamiento de sus jóvenes son muy elevados. Todo esto me lleva a plantearme qué es lo que puede fallar en España para dar lugar a la medicación y el tratamiento psicológico de adolescentes que, pese a ser de ingresos bajos o clase media, aparentemente sí reciben apoyo familiar e institucional: ¿Cómo podemos trabajar desde el ámbito no formal?

Volviendo a los testimonios de nuestro documental etnográfico, en BJD, sus participantes nos dicen que le dedican mucho tiempo a la danza entre ensayos y clase. Lucía Molina tenía 7 años en 2015 cuando participó en Ocio joven. Entre 2016 y 2017 ha sido ganadora del Concurso Regional de Danza de Murcia “Tiempo de danza” y de otros galardones antes mencionados. Actualmente son subcampeonas nacionales. Lucía dice:

*“Empecé a ir a gimnasia rítmica y como me gustaba la danza me apunté también a ballet. Ensayo 17 horas a la semana, especialmente cuando se acerca la Gala. Hemos actuado en Teatro Circo, en el Romea, en el Bernal... El lago de los cisnes es mi coreografía favorita. Mi personaje preferido es el cisne negro porque tiene mucha fuerza”.*

¿Cuánto tiempo llevas en BJD? Preguntan a una adolescente de 15 años que afirma que quiere estudiar medicina y a quien le gustaría practicar natación sincronizada además de danza pero que con bachillerato apenas tiene tiempo para nada: “Llevo 4 años en BJD haciendo clásico, contemporáneo y fusión, la última coreografía está inspirada en las pinturas negras, la tauromaquia y los fusilamientos del 3 de mayo de Goya”. La coreografía de la que habla, “Goya, tradición y vanguardia” supuso un proceso de estudio e indagación en la obra del pintor Francisco de Goya, dentro del cual se realizó incluso un viaje a Madrid con la compañía para que visitasen el Museo de El Prado y asistieran al musical de El rey león. Posteriormente, BJD llenó el Teatro Circo de Murcia con 500 asistentes a la Gala. Según nos contó tras la misma, ha sido sin duda su mejor actuación y tras la misma se sentía muy reconfortada.

Nuestros chicos lanzan la pregunta ¿Qué es la danza para ti? Y ellas responden: “Tienes que gustarte. Cuando estás en un escenario no piensas en nada. Tienes que disfrutar”, otra de las entrevistas dice: “Llevo desde pequeña bailando. Desde siempre. Para mí es liberación”.

Durante la realización del primer taller de comunicación, nuestros chicos de Beniaján acudieron como entrevistadores a la delegación territorial de la ONCE, que atiende a 600

personas con problemas visuales y donde dos jóvenes con visión reducida nos contaron acerca de sus experiencias de empoderamiento.

Oscar tenía 16 años en 2015. Hacía skate aunque cada vez menos por problemas de rodilla y escuchaba hip-hop: *“Reunimos a gente y nos picamos. Quedé segundo en una batalla de gallos en Lorca... Nos grabamos y los subimos a YouTube”*. A la pregunta de si había pensado en sacar una maqueta o montar su propio estudio de grabación, responderá: *“Claro. Hoy en día, con pocos medios se pueden hacer muchas cosas”*.

Sabela (14 años en 2015) es una gran deportista. Hace natación, atletismo, ha ganado algunos premios. Respecto a la música, escucha j-pop y el anime. El goallball es el único deporte específico para personas ciegas, adaptándose la visión de los jugadores que sí pueden ver.

Para José Ignacio Garrido Pérez, vicepresidente del Consejo Territorial de la ONCE en Murcia:

*“Queda mucho por hacer en cuanto a ocio accesible e inclusivo. Hacen falta más recursos y monitores especializados en discapacidad. Hay que primar la autonomía de las personas con discapacidad. Todavía hay barreras mentales y se nota cuando atienden a personas con discapacidad. El acceso a las nuevas tecnologías nos abre muchísimas puertas, pero el ingeniero que cree esa web tiene que crear ciertos parámetros de accesibilidad. En cuanto a inclusión educativa se pretende que los niños con visión puedan trabajar con el material de su compañero”*.

Algunos murcianos de generaciones anteriores nos cuentan las diferencias entre la juventud actual y las que ellos vivieron. Según el padre de Maxi y Elena, había menos locales y auditorios por barrio, lo cual influía en el desarrollo y la implementación de las iniciativas juveniles. *“Todos los grupos de rock de la época salían de un centro social y buscaban su propio local de ensayo”*. Resalta que no se cobraba al usuario por hacer actividades: *“Hubo un boom en los 80 de subvenciones y ayudas de organismos públicos a las iniciativas de los jóvenes”* relata.

Respecto al voluntariado estaba muy ligado al movimiento Scout y a la Iglesia: *“Antes solamente había lo clásico: el fútbol”* afirma Ginés, conserje del Centro El Palmar, espacio joven y gran aficionado a la interpretación teatral y a la dinamización juvenil.

En el municipio de Murcia existen diversos centros culturales y tres espacios municipales destinados a actividades juveniles, a pesar de los notables efectos de la crisis cada centro hace sus esfuerzos para mantener un programa de actividades anual variado desde talleres de música hasta breakdance o cursos de idiomas.

Sinestesia Iniciativas Socioculturales nos ofrece su particular visión acerca del presente del ocio activo y de la autoconciencia artística entre los jóvenes murcianos. Sus creadores, Israel y Juan, educadores, pedagogos y, como jóvenes de mi generación, deben combinar esta labor con empleos externos. Desde luego, ambos están de acuerdo en que los resultados en materia de empoderamiento se miden a largo plazo y piden comprensión a los gestores públicos a este respecto:

*“Lo que queremos es que los jóvenes se empoderen, que desarrollen el taller de forma autónoma. Somos meros mediadores. No en balde, el título de su taller literario “Dar la palabra” surge de una cita de José García Molina, educador y referente de la Educación social en España. “Nunca habría pensado que un taller como “Dar la palabra” funcionaría un viernes por la noche y, sin embargo lo está haciendo. Eso no significa que luego cuando salgan a las nueve no hagan lo que tengan que hacer porque son jóvenes pero necesitan este*

*ocio y lo buscan". "No salen cosas porque pensamos que no van a funcionar... Si el primer día te vienen cuatro y al siguiente te viene seis ya es un avance. Si no les ofrecemos a los jóvenes cosas no lo van a saber. Parece que en este ámbito del asociacionismo, de la asociación social, los árboles nos impiden ver el bosque".*

Y es que, como escribe Gianni Rodari en su clásico "Gramática de la fantasía", "Todos los usos de la palabra para todos me parece un buen lema y de agradable sonido democrático. No para que todos sean artistas sino para que ninguno sea esclavo". Ya en "Ocio joven", Camilo afirma con rotundidad "A mí me gusta que todo el mundo me conozca por mi personalidad y mis cosas: por las cosas que yo hago."

## **5. Nuestra residencia artística en El Cuartel de Artillería. Barrio de El Carmen. Murcia.**

Si 2015 supuso el inicio de DinamizArte en cuanto a empoderamiento a través de los nuevos medios audiovisuales, la consecución de nuestra actual residencia artística en el Pabellón 2 del Cuartel de Artillería de Murcia constituye el empuje necesario para la implementación y desarrollo del Programa.

Es en enero de 2016 cuando DinamizArte abre sus puertas en El Carmen de Murcia manteniendo una actividad ininterrumpida en el barrio hasta la actualidad y colaborando con colectivos y grupos sociales migrantes en la realización de actividades interculturales, recitales, cuentacuentos, proyecciones y otras de carácter permanente como la creación de la Plataforma por la Concordia junto a la Asociación de Jóvenes árabes de Murcia, el IES de El Carmen, la biblioteca Río Segura o el CEIP Los Álamos. Fruto de esa colaboración nace TAINT (Echase a perder), un cortometraje elaborado por nuestros adolescentes Gako, Pablo, Carlos, Elena, Antonio David, Noemí, Victoria y Lola. Otra de las actividades realizadas, con una asistencia de más de 400 personas es las primeras Jornadas por la Concordia, lo que ha permitido el intercambio de sinergias y la realización de actividades posteriores en torno a la integración y la prevención de la xenofobia en jóvenes.

## **6. Ana y David. No soy la princesa de mi historia: yo la dirijo**

Ana Mesa del Castillo (13 años) y David Kleer Vera (14 años) comenzaron a formar parte de DINAMUR en enero de 2016 como usuarios del Programa DinamizArte dentro de la modalidad de realización audiovisual en nuestra residencia del Cuartel de Artillería en el barrio de El Carmen de Murcia. Con ellos trabajamos aspectos relacionados con la realización audiovisual y, tal como solemos hacer en otros talleres, cada participante adoptó un rol dentro del proceso, siendo Ana la encargada de darle forma al guion y posteriormente dirigir "El misterio del libro de "Las brujas" (2016), inspirado en la obra del escritor Roald Dahl. Por otro lado, David se decantó más por el papel de operador de cámara, mostrando una gran intuición en este sentido. Posteriormente continuamos trabajando los nuevos medio audiovisuales con ellos. Al grupo se añadieron Vera, María, Alejandra, Imar, Haja, Seja, Nadia, Héctor y Alejandro. De este modo, reflexionamos sobre el acoso escolar con un nuevo cortometraje "La biblioteca de los hechizos" (2017), inspirado en las musas de Hesíodo, o acerca de la igualdad y los roles de género con un maratón de memes. Además, recuperamos la figura de Alice Guy, la primera persona directora de cine de la historia, versionado el primer film de ficción "El hada de las coles"

y visitamos distintos museos de la ciudad, asistiendo a eventos como el Salón del manga y elaborando un posterior noticiario cultural infantil al respecto, todo ello, de forma autogestionada en combinación con otros empleos.

## 7. Beniján ExPRESS: Samantha Cansiong y Gema Sandoval. The puppet

¿Existe cine de terror realizado por mujeres? Hagamos el ejercicio de pensar en una sola película. Durante el verano de 2016 regresamos a Beniján para continuar nuestro programa DinamizArte con una subacción, ExPRESS, que debe su nombre al carácter intensivo de la misma.

En ella participaron otros 20 jóvenes de entre 12 y 17 años residentes en la pedanía. Durante las sesiones dividimos a los participantes en dos grupos: aquellos interesados en la edición y los nuevos medios audiovisuales y a aquellos interesados en la interpretación, el cine y el cortometraje de ficción.

"The puppet" (La marioneta), realizado en dos semanas, está basado en un relato de Samantha Cansiong Quillupangui -cuya familia proviene de Ecuador-, escrito por ella misma junto con Lucía Antón, Ana Ruíz o Vanessa Cuberos y dirigido por Gema Sandoval, todas tenían entonces 14 años.

Samantha también participó como operadora de cámara junto con Vanessa y Lucía y cabe destacar que, la actriz principal, la supuesta asesina es otra chica: Marta Corbalán. Del sonido se encargaron Sandra Espín y Ramón Bravo, un chico de 16 años con problemas de ansiedad y reacio al principio. Si bien también participaron muchachos, desde luego, entre el equipo y el reparto vemos cómo predominan las participantes femeninas. La edición corrió a cargo de dos chicos de 12 años muy interesados en aspectos técnicos de la misma pues ambos crean contenido de entretenimiento en su canal de YouTube. Entre las actividades realizadas durante el taller, destacamos la realización de entrevistas, prácticas de reportaje como la referida a las Olimpiadas de Río 2016 y la inmersión de los menores en el proceso de elaboración del cortometraje, "The puppet" (La marioneta), película de terror con tintes de humor realizado íntegramente entre el 4 y el 15 de julio en el Auditorio de Beniján. Estos son algunos de los testimonios de participantes rescatados de las entrevistas audiovisuales en torno a la evaluación:

*"Durante este taller he aprendido a trabajar en equipo. Cada uno ha puesto en común sus ideas, nos hemos repartido los trabajos y yo he elegido ser operadora de cámara" (Vanessa).*

*"Lo que más me ha llamado la atención es la parte de edición porque se han portado muy bien, nos lo han explicado todo a pesar de ser poco tiempo y he aprendido bastante de ese tema, que era lo que me interesaba para editar mis propios vídeos en mi canal". (Sergio).*

*"A mí lo que más me ha gustado es ser actor porque la verdad es que te lo pasas bien rodando, te ríes." (Samuel).*

*"Lo que más me ha gustado ha sido el ambiente con los compañeros". (Pablo).*

Gema Sandoval, madre de uno de los adolescentes, dice:

*"Mi hijo está encantado con el taller que habéis dado estos últimos quince días. Enhorabuena por vuestro trabajo: habéis hecho un trabajo de grupo fantástico en el que todos los chicos se han integrado muy bien. Da gusto conocer personas que hagan cosas por la cultura de*

*nuestra ciudad...Espíritu humanístico para transformar el pensamiento de nuestra sociedad: Es algo que quiero que mis hijos tengan de cara a su futuro. Muchas gracias por todo.”*

## **8. Espacio radiofónico “Mundos jóvenes” en la emisora latina Radio Sensación.**

A raíz de la celebración de la primera edición del festival AISur en el barrio de El Carmen, en cuya organización participé de forma activa, entré en contacto con Ximena Pillajo, educadora social y directora del Programa Conversando con ellas en la emisora de radio Sensación FM.

Juntas elaboramos la programación de un espacio dirigido a jóvenes con el fin de fomentar su participación activa y promocionar sus iniciativas sociales y emprendedoras. Nuestra colaboración fue continua cada lunes de 15 a 17h entre septiembre y diciembre de 2016 alcanzando la emisora nuevas cuotas de audiencia.

Así, cada semana invitábamos a nuevos jóvenes que nos contaban sus experiencias y debatían acerca de un tema monográfico conductor del programa. Estos temas fueron:

1. Participación juvenil y dinamización social.
2. Sexualidad (orientación, prevención de ETS y educación afectiva).
3. Acoso escolar.
4. Prevención de relaciones tóxicas y violencia de género.
5. Inteligencia emocional.
6. Empleabilidad y espíritu emprendedor.

¿Cómo fomentar espíritu crítico-analítico en un mundo globalizado como el actual? La inmediatez mediática y la saturación informativa conlleva bloqueos receptivos y el principio de prevaricación del lenguaje se ve auspiciado en la postverdad. No se contratan las noticias como se debería y el espectáculo, la opinión, la publicidad, se confunden por el usuario con información. En este sentido, juegan un papel fundamental los llamados milleniales y los nativos digitales, ellos son la nueva generación de jóvenes que llenan las aulas hoy día.

## **9. Filmmaking equality. Trabajando la igualdad**

Entre sus objetivos destaca la reflexión conjunta con nuestros jóvenes participantes a fin de evitar la normalización de conductas de riesgo, fomentando el análisis crítico de los medios en cuanto a usuarios emisores o receptores. Durante las sesiones realizamos distintas dinámicas de comunicación y debate acerca de los roles de género en la publicidad y el cine, las causas de la violencia (micromachismos, relaciones tóxicas) elaborando un reportaje audiovisual sobre sus experiencias

Si en 2015 trabajamos con los jóvenes del IES Rector Sabater y en 2016 fueron invitados al estreno del documental en la Filmoteca Regional, en 2017 comenzamos el año regresando a la biblioteca del centro para trabajar con ellos la prevención de violencia de género a través de la realización audiovisual. En esta lo hicimos en colaboración con el departamento de Orientación del IES, en una actividad de mañana para los grupos de 3º y 4º de la ESO (190 alumnos), ampliada en una sesión más a un grupo de 1º de bachillerato (30 alumnos) en la hora de Cultura Audiovisual, lo que posteriormente derivaría en la participación de algunos de estos chicos, como Héctor, interesado en la realización

audiovisual, en el Taller de Cortometraje de Guadalupe. Tras ser implementado en Cabezo de Torres o Beniaján entre otros puntos de nuestra región, el presente proyecto, sigue reflexionando con los jóvenes acerca de temas como la igualdad y la violencia en nuestra sociedad. Concretamente, *Filmmaking equality*, trabaja la empatía y el análisis de sus relaciones y realidades, especialmente las expresiones artísticas y el lenguaje, surgiendo de la necesidad de evitar la "normalización" de las conductas tóxicas y dar visibilidad a situaciones que, pese a su dureza, resultan cotidianas para los participantes. Muchas de estas actitudes no constituyen un delito en sí mismas, sin embargo, no dejan de ser expresiones de violencia, verbal (música, prejuicios), actitudinal (celos, control, homofobia) o física (abusos sexuales y dominación en la pareja).

Nuestra principal motivación es precisamente visibilizar estos comportamientos y reflexionar sobre su calado tanto con los chicos en el trabajo con adolescentes como a un nivel más amplio de la sociedad, siendo extensible a otras comunidades a través de los medios en un mundo globalizado. Todo ello, transmitiéndoles un concepto de género más igualitario, con el fin de disminuir el machismo entre adolescentes. Las actividades llevan a cabo una metodología principalmente participativa, en la que busca que el alumno desarrolle una mentalidad crítica del sexismo que le rodea, y de los peligros que ello conlleva, de una forma dinámica pero que consigue que interioricen herramientas prácticas para la detección precoz de la violencia de género. Consistirá en la realización de dinámicas de debate, radio, cineforum, realización documental y nuevos medios audiovisuales. Durante las sesiones se trabajan la capacidad de reflexión, el análisis crítico y la comunicación efectiva- dinámicas inspiradas en el Teatro FORO de Augusto Boal, Rodari o Freire-, Cineforum con cortometrajes originales elaborados por adolescentes murcianos, invitando a estos a participar contando su experiencia en la mesa redonda, contando con el apoyo de expertos en la materia. Como objetivos sociales y culturales del proyecto destacamos:

- La coeducación en las causas de la desigualdad entre hombres y mujeres que derivan en relaciones tóxicas, vejatorias y violencia de género.
- Reflexión acerca de los micromachismos, los estereotipos y prejuicios sexistas en el arte (cine, pintura, literatura, música) y en los nuevos medios y canales, especialmente en la publicidad.
- Fomentar la creatividad y el espíritu analítico-crítico de los jóvenes en comunidades interculturales, tanto como a receptores nativos digitales como en cuanto a emisores creadores de contenido.
- Incrementar la inteligencia emocional, la gestión de los sentimientos y emociones así como su expresión en las relaciones afectivas. Gestión y prevención de sentimientos y comportamientos nocivos: Celos, Control, Dominación y manipulación.
- Fomentar una vivencia de la sexualidad sana, igualitaria y equilibrada. Reflexión acerca del papel de la mujer, de los estereotipos de género y de los mitos del amor romántico en la expresión artística.
- Dotar a los jóvenes de herramientas de detección precoz de la violencia de género.
- Involucración social: Ni paso ni me paso.
- Mostrar los comportamientos que puedan derivar en alguno de los tipos de violencia de género existentes.
- Mejorar el autoconcepto de los jóvenes en cuanto a su libertad sexual y desarrollo personal, para concienciar y prevenir cualquier tipo de coacción y chantaje sexual dentro de la pareja.

- Prevenir el desequilibrio de poder para evitar que desemboque en violencia de género.
- Dotar de visibilidad y de continuidad al proyecto y a la labor de los participantes, moviendo el resultado audiovisual del mismo en diferentes espacios tales como la Filmoteca Regional Francisco Rabal.
- Fomentar el papel activo de las adolescentes en el ámbito de la realización cinematográfica como directoras, operadoras de cámara y guionistas.

Entre las actividades de dinamización, participación social y comunitaria realizadas se encuentran las siguientes:

1. Dinámicas de reflexión y debate acerca de las causas de las relaciones tóxicas y violencia de género: micromachismos y mitos del amor. Dinámica “En tus zapatos”.
2. Test de los buenos y malos tratos. Preguntas para la entrevista.
3. Cineforum: De soberanos y sirvientas. EL papel de la mujer en la publicidad y los medios.
4. La mujer en el cine: ¿Heroínas? Brujas versus princesas.
5. Mujeres cineastas: Alice Guy, la gran olvidada. Cine y feminismo.
6. Realización de un documental audiovisual con las experiencias y expectativas.
7. Elaboración con los adolescentes de un Programa de radio semanal.
8. Elaboración de un cortometraje documental con los alumnos que reflexione sobre las expectativas, puntos de vista y realidades de los jóvenes acerca de conductas nocivas y causas de las mismas en su entorno y cómo prevenirlas y superarlas en su entorno.
9. Festival de cortometraje. Cineforum y debate con los adolescentes y mesa redonda.

En la edición de Cabezo de Torres, hemos llegado a detectar situaciones de violencia juvenil de índole discriminatoria y sexista, pues durante una de las entrevistas audiovisuales, una de las chicas entrevistadas rompió a llorar. En este caso y en otros hemos derivado a los menores involucrados al departamento de orientación de su centro y a los dispositivos de apoyo disponibles desde la Concejalía de Servicios sociales e igualdad del Ayuntamiento de Murcia y de la Sección de Mujer e igualdad de la CARM, siguiendo el protocolo estipulado y salvaguardando la intimidad y la integridad de las víctimas.

En las entrevistas para el reportaje, cada entrevistador debía formular las siguientes preguntas (previamente las habíamos respondido todos en la sesión de debate). Las respuestas a las mismas fueron muy diversas, mostrando los distintos perfiles y niveles de conciencia social de los participantes. Destaca el testimonio de una de las chicas, Marta, que se declara feminista y destaca el hecho de que en la mayoría de las ocasiones se trata de pequeños detalles como *“que te de miedo decir una cosa delante de tu pareja por cómo pueda reaccionar, que no te deje salir o que te controle el móvil”*. Otro de los participantes, incluye el maltrato, la manipulación, falta de libertad. Otra participante añade celos y uno de los chicos añade que una relación tóxica es aquella en que dos personas no están bien entre ellas, ninguno de los dos puede ser libre, *“que no te deja vivir”*.

Marta responde *“cualquier tipo de intimidación simplemente por su género, imponer un rol determinado a una mujer o a un hombre por el simple hecho de serlo”*. Señalan los distintos tipos: económica, física, sexual, verbal o psicológica. Los jóvenes reconocen discriminación en la publicidad, en el cine (destacan que los superhéroes son masculinos y los personajes

femeninos se reducen a damiselas en apuros que están ahí para ser salvadas), en la música en cuanto a contenido de las letras y videoclips donde “*el hombre es el dominante y la mujer el objeto a conseguir*”. Una de las entrevistadas sufrió violencia y abusos en primera persona, mostrando una evolución desde el inicio de la entrevista hacia el final. Además, fueron muchos los adolescentes que se nos acercaban al final de cada sesión, especialmente tras realizar el test de malos tratos, para pedirnos ayuda: “*Ella no quiere ver lo que sucede*”, “*He respondido a todo con NO*” e incluso: “*Seguimos manteniendo el contacto pese a que me agredía cuando estábamos juntos*” etc. En su gran mayoría se trataba de víctimas o amigas de la víctima, quien no se atrevía a dar el paso de buscar ayuda.

### **10. “La biblioteca de los hechizos” Prevención de conductas violentas y acoso escolar. Dulce, Judith y Anais.**

Además de trabajar con adolescentes también hemos implementado el programa con infancia, trabajando la educación en valores en contextos desfavorecidos, pues, percibíamos una necesidad de tratar los mismos temas (coeducación, bullying...), evidentemente siguiendo unas pautas de acción adaptadas a la edad de los participantes y a su desarrollo evolutivo.

Dulce, Judith y Anais, de doce años de edad, viven en los barrios de La Fama y La Paz de Murcia, con mayoría de población de etnia gitana y un perfil socioeconómico bajo. Van juntas al Colegio de Nuestra Señora de La Paz, y, aunque son amigas, un observador superficial podría afirmar que Anais y Dulce “son como la noche y el día”. Dulce sufre acoso escolar y está en tratamiento psicológico al respecto.

Anais es la hermana mayor de Judith, más grande y fuerte. Aparenta seguridad en sí misma y suele resolver los conflictos con otros niños de forma violenta. Judith no es violenta pero reconoce que sí que ha sido cómplice en más de una ocasión y se ha visto involucrada en peleas de forma puntual.

Judith es morena, de complexión atlética, cuando quieren burlarse de ella le llaman “negra” a lo cual ella responde con desparpajo, evitando el enfrentamiento con humor. Dulce es de piel clara, delgada y Anais y otros compañeros le ponen motes tales como “seca”, “anoréxica”, “salá” o “zombi”. Dulce es la más tímida e introvertida. El caso de Dulce no es para nada asilado. Alrededor de 200.000 niños en España sufren acoso escolar. Son héroes y heroínas tachados de débiles y de cobardes, humillados y maltratados día a día. Algunos, incluso, se quitan la vida y sólo son noticia cuando han muerto. ¿Cómo trabajamos la prevención del acoso escolar en La Paz, La Fama y Vistabella?. Las sesiones transcurren en el aula infantil de la biblioteca de La Fama y en distintos puntos clave del distrito este: Jardín de la Constitución de La Fama, Plaza de La Paz, bloques de La Paz, Calle Puente Tocinos, Colegio de La Paz y Plaza de la Iglesia de Vistabella. Junto a los participantes llevamos a cabo una tormenta de ideas en la cual establecieron el tema a tratar (bullying), el formato (cortometraje de ficción), el género (fantasía), el desglose de personajes y la sinopsis del guion, la cual transcribo:

Dulce es una niña que no cree en la magia. Sufre bullying. Un día, estudiando en la biblioteca, descubre un libro acerca de las musas y su relación con la electricidad. El protagonista de ese libro es Eléctrico, un pequeño mago quien, sin embargo, resulta muy poderoso e introduce a Dulce en su mundo mitológico. Eléctrico enseña a Dulce trucos para que pueda enfrentarse a sus enemigos. Dulce se convierte así en una heroína de nuestros días que lucha contra el bullying en el barrio. Al final, Dulce pierde sus superpoderes, pero es entonces cuando descubre que no le hacen falta en el mundo real.



Durante los ensayos, Anais y Judith reflexionan acerca de lo que supone “hacer de mala”, comparando con situaciones reales su papel en la ficción, el cual ya no les resulta tan divertido. Judith tiene una capacidad innata para la dirección escénica y una alta sensibilidad artística, al igual que Dulce, quien, al interpretar el papel de una niña maltratada que pasa a ser la heroína del barrio, la “fuerte”, se siente reforzada. Anais posee una fuerte personalidad y se toma muy en serio su papel en el proceso de realización. Estas dinámicas pretenden trabajar la empatía y están basadas en la investigación llevada a cabo por el dramaturgo brasileño Augusto Boal donde el “Perro de arriba” es aquello que nos oprime y el “perro de abajo” el rol de oprimido. Se trata de intercambiar roles y mostrar la interacción de los mismos para que los participantes puedan ver sus propios comportamientos desde fuera. Realmente, todos los participantes se muestran muy implicados desde el principio.

Estas niñas y niños han continuado participando en nuevos cortometrajes como “Proyecto I7”, en nuestras excursiones y visitas a museos, etc. Para realizar DINAMIZARTE en estos barrios contamos con una supuesta financiación de 700 euros, la cual cobramos un año después. Pasamos por diferentes peripecias en las que se trató de “copiar” nuestra acción y aprovecharse de nuestra labor. Desplazarse cuesta dinero. Editar cuesta dinero. Podemos ejercer la responsabilidad de velar por un grupo de casi treinta menores en las calles o en el monte gratuitamente, pero, para que la acción tenga continuidad, el apoyo ha de ir más allá de la palmadita en la espalda. Es el sino del Tercer sector, realizar una labor social que supla o complemente las carencias de la Administración. Esto, por supuesto, hace que puedan darse presiones partidistas de uno y otro lado, lo cual no consigue otra cosa que desvirtuar el fin y causar aún más descohesión social si cabe: que crezca el individualismo, que nos peleemos entre nosotros.

## **11. “Aunque no lo advirtamos, vivimos un conjunto” Gabriel Celaya (Cantata a Mnemosine)**

Durante la sesión de evaluación de “Ocio Joven” en diciembre de 2015, grabada en vídeo y en la cual nos sentamos en círculo en torno a la mesa de trabajo, Raúl pasa la cámara y la grabadora de audio a dos participantes interesados en grabar le dice a los chicos: *“Cuando planteamos este taller queríamos hacer un documental que fuese más participativo por vuestra parte... ¿Qué pensáis vosotros que es el arte?”*.

Las respuestas se suceden pero todos coinciden en que si hay algo que resulta esencial es la capacidad de transmitir a otras personas. *“No tiene que ser solo un documental, cualquier cosa que te llegue es arte. Puede tener distintas interpretaciones sobre el punto de vista de cada persona, depende de su pensamiento”, “El autor tiene una perspectiva pero la interpretación es libre”*, son algunos de los testimonios. Para estos adolescentes, la comunicación es arte porque deseas expresar algo de una manera elaborada. En este sentido señalan la creación audiovisual como una forma más completa de expresión multiartística y social de liberación, reflexión y catarsis tanto individual como colectiva.

## **12. “Proyecto I7”: metacomunicación y acción social**

Los últimos estudios indican que nos encontramos inmersos en un proceso de maduración tecnológica global gracias al auge de nuevos movimientos sociales y colaborativos. Ciertamente es que la globalización tecnológica ha permitido crear nuevas plataformas y redes de implicación social, lo cual se refleja en una mayor preocupación por

los hábitos de consumo y alimentación, sostenibilidad, coeducación. Pero la labor social ha de ser continua, los logros y derechos sociales están sujetos al devenir histórico, económico, político y a los intereses de los distintos agentes sociales.

Ni qué decir tiene que como doctorando en Educación, DinamizArte ha supuesto para mí un rico campo de trabajo en investigación acción participante; tal y como afirma la antropóloga Ana Martínez Pérez (2007), autora del libro *La antropología visual*, trata de entender lo visual desde la emisión, como investigación y expresión artística; pero también desde la recepción, como acción docente y comunicación social. El contacto con las nuevas generaciones de adolescentes, millenials y nativos digitales, es una gran oportunidad de aprendizaje permanente que nace de la curiosidad natural intrínseca al ser humano y que nunca debería desvanecerse o quedar supeditado a lo inmediato.

### **13. Jóvenes ante la crisis: De la nékyia posmoderna al empoderamiento.**

De Homero y Virgilio a Carol pasando por Cervantes, Quevedo, Sor Juana Inés, Dante o Zorrilla; de Shakespeare, Espronceda, Goethe o Keats a las Brönte, de Kavafis o Pallaniuk; de Goya a Kahlo; de Stravinski a Slayer; de Wenders, Scorsese a Burton, Coixet, Iñarritu y Valdivia...La nékyia o bajada a los infiernos es el motivo clásico que se ha ido revisando y adaptando en la literatura, el cine y las demás artes a través de los tiempos, un “universal” constantemente remodelado. Si hago alusión a este mito en la presente introducción es porque la nékyia constituye una de las alegorías más hermosas y mejor logradas del proceso de empoderamiento humano.

Ya en distintos cultos místéricos, aquellos que reproducen una vivencia de la religión a través de la experiencia y no de la palabra, se relaciona el viaje al mundo de los muertos con el acto iniciático de los creyentes neófitos y es, precisamente esta epifanía espiritual la que reproducen las manifestaciones artísticas de los pueblos, reflejo de sus sociedades. En cuanto a la nékyia, como elemento fundamental del mito, tenemos, en primer lugar, al héroe o heroína, quien, en un momento de la narración (según la nomenclatura cinematográfica a este momento se le denomina “giro”), ha de descender al averno (de la precariedad, de la explotación económica, de la emigración obligada, de las adicciones, de las relaciones tóxicas, del radicalismo, de la violencia...). Los héroes tienen que “tocar fondo” para poder ascender después tanto en sentido literal como metafórico al mundo real (“de los vivos”), en el cual, a raíz de lo descubierto/aprendido en ese inframundo, van a ser capaces de desenvolverse y lograr sus metas con mayor sabiduría debido a la experiencia adquirida. En muchos casos, los protagonistas disponen de un cicerone, de una guía que les ayuda a sortear las aterradoras visiones que les causan incertidumbre acerca de su futuro inmediato. Aprenden asimismo de la experiencia previa de los difuntos, de las culpas y consecuencias que sus actos tuvieron para con estos, del sufrimiento causado... todo a través de su encuentro con ellos y son, de este modo, prevenidos para no volver a caer en errores pasados. Cabe destacar que estos guías (madre, poeta, amante) son encarnaciones de la sabiduría y del amor en sus diferentes vertientes.

Así, héroes y heroínas renacen/resurgen/regresan más fuertes, más sabios, más seguros de sí mismos y de sus propósitos, en último término, empoderados. Por tanto, debemos observar cómo el amor (enseñanza emocional), la educación (conocimiento transmitido) y la experiencia propia (conocimiento adquirido) son los tres pilares sobre los que se asienta el empoderamiento humano entendido como la supervivencia y el desarrollo del ser “social”, ese adjetivo que, de manera tan acertada, denomina a la materia que nos traemos entre manos.



## Bibliografía

- Benedicto, J. (2016). *Informe de la juventud en España*, Madrid: INJUVE
- Boal, A. (1974). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Sao Paulo: Cosac Naify.
- Bonino Méndez, L. (2005). Las microviolencias y sus efectos claves para su detección, en C. R. Jarabo y P. Blanco, *La violencia contra las mujeres: prevención y detección : cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas* (pp. 199-207), Madrid: Díaz de Santos.
- Castillo Barrios, A. (2015). Gestión cultural y género: una aproximación. Manual Atalaya de apoyo a la gestión cultural. <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/gestion-cultural-y-genero>
- Espiritusanto, O. (coord.) (2016). Los auténticos nativos digitales: ¿estamos preparados para la Generación Z? Revista de estudios de juventud, 114, Madrid.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Linares Sánchez, J. J. (2017). El tema del viaje al mundo de los muertos en La Odisea y su tradición en la literatura universal. Murcia: T. D. Universidad de Murcia.
- López Ramos, Á. (2015) *A fuego lento. Guía para el trabajo de la igualdad y las nuevas masculinidades con hombres adultos en desempleo*. Fundación CEPAIM.
- Martínez Pérez, A. (2007). *Antropología audiovisual*. Barcelona: Ed. Síntesis.
- Navarro, G. (2014). Tras el comportamiento informacional colaborativo. *AnuarioThinkEPI*, v. 8, 173-182.
- Reverte, F. M. (2016). *Derecho y asociacionismo juvenil*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ros, R. (2017). ¿Qué es Filmmaking Equality? Murcia, Proyecto V Magazine.
- Sánchez Álvarez, P. (2010). *Prevención de la violencia contra la mujer. Estudio de las actitudes sexistas en la Región de Murcia en alumnado no universitario*. Región de Murcia.
- Sitio oficial de Raúl Molina Veintemillas: [www.veintemillas.info](http://www.veintemillas.info) Instagram: @20.millas
- Web oficial del Centro de iniciativas juveniles de la Región de Murcia (DINAMUR): [www.dinamur.org](http://www.dinamur.org)

*Cuarta Parte*

**ORGANIZACIONES EMANCIPATORIAS  
CONTRA LA EXCLUSIÓN SOCIAL Y  
DERECHOS HUMANOS DESDE LA  
ALTERIDAD CULTURAL**



# Mujeres y territorio: la alteridad femenina ante el desastre

Carmen Yago Alonso  
Universidad de Murcia

Claudia Quiceno Montoya  
Centro de Cooperación al Indígena (CECOIN)

*“El cuerpo de las mujeres es la última frontera del capitalismo”*  
Silvia Federice (2014)

Este capítulo trata sobre las respuestas de las mujeres ante los desastres, entendiendo el desastre de una manera mucho más amplia que la desestructuración que una comunidad vive ante un evento físico que altera un territorio; se incluyen también los eventos antrópicos como las guerras o las diferentes violencias del patriarcado ejercidas sobre las mujeres. El aumento de los desastres en diferentes áreas del globo y, en especial, en los países pobres invita a re-flexionar acerca del modelo de desarrollo actual, en tanto que los impactos causados por fenómenos naturales y/o antrópicos se relacionan directamente con los distintos tipos de pobreza de millones de personas en el mundo. Los factores estructurales que aumentan cada año, las amenazas y los peligros, se sustentan en las pocas o nulas oportunidades que tienen las comunidades y, en especial, las mujeres para mejorar sus condiciones de vida. En ocasiones, privadas de las necesidades mínimas básicas, se trata de una pobreza multidimensional que engloba la mala nutrición, la falta de asistencia médica, la educación, las viviendas inferiores y sin servicios sanitarios, ni agua potable, que deja a las mujeres y a sus comunidades más vulnerables ante los impactos de los agentes tecnológicos y físicos (Oliver-Smith, 1998). Al respecto, Sen (2002) plantea que: “dentro de cada comunidad, cada nacionalidad y cada clase social, el peso más arduo casi siempre recae, de una manera desproporcionada, sobre las mujeres” (p.45); porque son parte de un sistema económico que se sustenta en la exclusión y el poder:

El patriarcado es una estructura básica de todas las sociedades contemporáneas. Se caracteriza por la autoridad, impuesta desde las instituciones (...) Para que se ejerza esta autoridad, el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, de la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura. Las relaciones interpersonales y, por tanto, la personalidad,

están también marcadas por la dominación y la violencia que se originan en la cultura y las instituciones del patriarcado (Castells, 2000, p.159).

Es, en estos múltiples escenarios, donde las mujeres enfrentan diferentes problemáticas en sus comunidades, tanto en el ámbito familiar como colectivo (fuera del espacio doméstico). En este marco de precariedades, las mujeres desarrollan su acción para enfrentar los obstáculos que se presentan y también organizándose para tratar de superarlos. Así, las mujeres además de estar discriminadas por su condición también tienen que luchar con los “nuevos” problemas que les ofrece el sistema cuando quieren organizarse para resistir los embates de una tragedia como consecuencia de un fenómeno físico, de una guerra o, las violencias físicas y simbólicas que viven de manera cotidiana, millones de mujeres, en sus espacios de vida.

En la percepción social del desastre prima una mirada masculina de la respuesta que las mujeres dan, que obvia el alcance del trabajo y de la capacidad de recuperación que ellas muestran. Habitualmente son presentadas como víctimas y no como protagonistas de los procesos de reconstrucción personal y colectiva.

Este dato se puede observar en la mayor parte de las investigaciones que se realizan en el campo de los diferentes tipos de desastres, y en los cuales se pueden identificar cuatro denominadores comunes: 1) Las estadísticas que sólo registran el número de víctimas, sin tener en cuenta las diferencias por sexo, edad; 2) La preponderancia de informes cuantitativos donde dominan las cifras macroeconómicas y actuariales (cálculos económicos de la probabilidad del riesgo para el coste de la reconstrucción); 3) La prevalencia de los estudios en las áreas naturales como la geología, la física, la ingeniería, la economía; 4) La escasa información de investigaciones sociales (menos aún culturales), de los desastres y a su vez, estudios que midan los impactos a mediano y largo plazo de un desastre, y; 5) La ausencia de documentos que den cuenta de la reconstrucción territorial con una perspectiva feminista, es decir, desde y con las mujeres.

Aunque en el campo social se han empezado a cuestionar las problemáticas presentes en relación con el impacto que sufren las mujeres, también hay voces críticas que cuestionan el tipo de investigaciones que se realizan, pues no se ha logrado superar los prejuicios que desvalorizan la actuación de las mujeres, porque la visión de la debilidad femenina (misógina) sigue presente en las personas que forman parte de las agencias que atienden los diferentes tipos de desastres, así como también en algunos ámbitos académicos, los cuales han sido y continúan siendo predominantemente masculinos. Es así que el número de víctimas producto del prejuicio de género es, pues, sorprendentemente alto (Sen, 2002).

## **I. Las mujeres en las prácticas y en el pensamiento de la paz**

Hay muchas experiencias a lo largo de historia que dan cuenta de mujeres que han trabajado por la paz. Han sido ellas, mujeres organizadas y no, las grandes protagonistas de esta historia a lo largo de los siglos. En la I Guerra Mundial, el Primer Congreso Internacional de Mujeres marcó un hito simbólico porque asentó las bases de un movimiento internacional de mujeres por la paz. “Bajo la presidencia de Jane Addams, reformadora social norteamericana, sufragista y antimilitarista, que recibiría el Premio Nobel de la Paz en 1931, alrededor de un millar de mujeres en representación de unas 150 organizaciones de 12 países, beligerantes y neutrales, se reunieron para elaborar una estrategia de paz, protestar contra la locura y el horror de la guerra y hacer un



llamamiento a la mediación inmediata de los países neutrales (Magallón, 2008, p.71). Poco después, y en el transcurso de esta historia, en 1919, se creó la Liga Internacional de Mujeres por la Paz y la Libertad (Women's International League for Peace and Freedom, WILPF), una organización fundada por mujeres de clase media, con formación académica, interesadas por la economía y las relaciones internacionales y que consideraron fundamental establecer acuerdos para afrontar los conflictos internacionales de una manera civilizada (Magallón, 2008). De ningún modo se trataba de: "Un conjunto de mujeres socializadas para la subordinación amable, reaccionando con el disgusto apropiado a los horrores de la guerra, y ansioso de cumplir el rol maternal de aplicar vendas a las heridas que los muchachos se habían infligido unos a otros" (Vellacot, 1993, p.39, citada en Magallón, 2008).

Según explica la autora, estas mujeres creían realmente en la posibilidad de resolver el conflicto de otro modo, ellas supieron influir en la marcha de los acontecimientos y no cedieron a ser colocadas en un rol subordinado a lo masculino imperante, tratando de arreglar los desastres que la guerra causaba.

Antes de ellas, las mujeres sufragistas, en su lucha por el voto femenino y unas mejores condiciones de vida para ellas y para sus hijas e hijos, crearon prácticas políticas para presionar e intervenir en sus gobiernos, que fueron distintas a las que se conocían en su tiempo. Ellas son el origen de la teoría y la práctica de la *no violencia*, basada en la desobediencia civil. No se limitaron a copiar prácticas existentes en los apartados de poder de su tiempo. Desde las sufragistas británicas hasta las mujeres de negro, las de Sudáfrica y Sierra Leona, por citar solo algunos ejemplos, hay una continuidad histórica que destaca el alcance de las mujeres para crear acciones y movimientos pacifistas y políticos que han eludido la violencia como estrategia de respuesta.

A lo largo del siglo XX, el protagonismo de las mujeres en la causa de la paz ha sido manifiesto: además de las iniciativas mencionadas, durante la Guerra Fría, en Europa, crecieron grupos de mujeres contra la guerra nuclear, entre las que fueron emblemáticas las mujeres del Campamento de Greenham Common, en Gran Bretaña. También surgieron los grupos de Mujeres de Negro, extendidos hoy por un gran número de países en el mundo y que, entre otras opciones, también se declaran feministas. Surgieron grupos como las Madres y abuela de Plaza de Mayo, la Coordinadora de Viudas de Guatemala (CONAVIGUA), la Coordinadora de Madres del Salvador (COMADRES), la Ruta Pacífica de las Mujeres Colombianas; Bat Shalom, en Palestina; grupos en Irlanda, en Chipre, en Liberia, en Somalia (Magallón, 2006). En España, se puede recordar a las madres unidas contra la droga que comenzaron en los años 80.

Mujeres a lo largo y ancho de todo el mundo han llevado a cabo un trabajo constante para crear y recrear la convivencia, oponiéndose a la violencia, deslegitimando su lógica y pensando prácticas políticas en relación que son generatrices de vida. "Las iniciativas de mujeres por la paz no nacen en un vacío, se insertan en una tradición histórica que es importante conocer y transmitir, un feminismo internacionalista opuesto a la guerra y la violencia" (Magallón, 2008, p.170).

Según esta autora, esta trayectoria tiene dos bases. Una, el histórico alejamiento de las mujeres de los engranajes y dispositivos del poder masculino, entre otros, de los cuerpos armados institucionales, donde todavía persiste una resistencia femenina a ocupar posiciones en la toma de decisiones acerca de la guerra, la diplomacia y los asuntos internacionales. La segunda base, es que la maternidad es una experiencia vivida para una mayoría de mujeres. Por el hecho de poder dar vida, la relación de las mujeres con el cuidado del cuerpo y el crecimiento humano es distinta a la experiencia masculina

patriarcal preocupada en destruirla o utilizarla para sus fines. Esto hace pensar que las mujeres por el hecho de ser capaces de dar la vida son más pacíficas que los hombres y que ser madre y combatiente es una contradicción en los términos.

A pesar de que tales aseveraciones redundan en estereotipos de género y sostienen una dicotomía patriarcal que representa a la mujer como pacífica y al hombre como violento, y a la mujer como víctima y al hombre como agresor, es un hecho incuestionable que la paz es y ha sido una opción libre para las mujeres, no una determinación. O lo que es lo mismo: ser mujer no es igual a ser pacífica -una obviedad- sino que ser mujer pacifista es una preferencia histórica y política.

## **2. Acabar con la victimización de las mujeres**

A pesar de esta historia sigue predominando una visión patriarcal de los fenómenos socioculturales que se dan en las guerras, en los desastres y en las violencias cotidianas enmarcadas en un territorio. Las mujeres han sido las principales víctimas de la violencia patriarcal y capitalista. Reconocer este hecho es necesario para continuar escuchando el dolor de las que sufren y es insuficiente a la vez. Identificar a la mujer con la víctima es una estrategia de inmovilización por parte del poder masculino: una doble victimización que es paralizante y no que hace justicia a la riqueza, diversidad y fuerza de la respuesta de las mujeres ante los desastres. “La mirada victimista es reduccionista y reproductora de la mentalidad que subyace en el victimario. Niega a quienes han sido objeto de la violencia otros recursos y facetas de su ser” (Magallón, 2006, p.41).

El desarrollo no puede ser sostenible sin la participación democrática de las mujeres. Marcela Lagarde (2012) escribe que las desigualdades entre hombres y mujeres van en detrimento de un verdadero desarrollo, porque se parte de: “modelos capitalistas desiguales y producidos en el marco de la globalización inequitativa” (p.351).

En ocasiones, el legado que las mujeres han dejado por la paz ha quedado registrado a través de su intervención en acuerdos y tratados en conflictos armados, en premios y reconocimiento público por la salvaguarda de un territorio, en redes, organizaciones y colectivos que han pasado a la historia con nombre y apellidos. Junto a esta parte de la historia, también están las prácticas cotidianas de miles de mujeres que sostienen la vida con actos que no han sido reseñados y sin los cuales su cultura y el tejido social no habrían podido sobrevivir.

A pesar de este panorama, existen otras realidades que subyacen a los prejuicios, pues son las mujeres quienes realizan más actividades de las que se les reconoce y valora. De ahí la importancia de visibilizar sus habilidades y la creatividad con que enfrentan las carencias y pérdidas que empiezan por la destrucción de su territorio. Son las mujeres más innovadoras en la ayuda con sus familias y comunidades porque juegan un rol primordial en momentos de crisis, en la gestión de la emergencia y el riesgo (Castro, 2007): la lucha inquebrantable no institucionalizada, para sobrellevar, en su mundo cotidiano, las dificultades impuestas por la cultura patriarcal.

Los diferentes mecanismos organizativos locales, las redes solidarias que actúan de manera subyacente a dicho orden cultural, posibilitan que ellas busquen alternativas para re-construir el tejido social y el territorio y hacerle frente a dichas inequidades.

Este capítulo presenta la experiencia de las mujeres indígenas nasa en la construcción y reconstrucción, a través de los procesos de socialización como una de las respuestas que posibilitan mantener el arraigo al territorio destruido.

### 3. Marco conceptual

Dada la complejidad del tema y teniendo en cuenta los múltiples factores que se alteran con un desastre consideramos fundamental recoger los siguientes conceptos:

#### 3.1. Territorio

Es la geografía que tiene significados simbólicos para la comunidad. No viene delimitado por un mojón, una línea trazada en un mapa o unas coordenadas geográficas. Es eso y más, es la parte sagrada de la geografía que da un sentido de pertenencia a las personas y eso implica transformar el paisaje con elementos simbólico. El territorio es pues, un símbolo de identidad.

Un espacio que se socializa a través de la cultura porque la persona y la colectividad coloca su impronta en él, como una apropiación a través del lenguaje (dotar de nombre a las calles, delimitar espacios públicos y privados, adornar una plaza, nominar los lugares sagrados como templos y cementerios) y, asimismo, el territorio también define a las personas en la adaptación al medio, como sucede con las poblaciones nómadas del desierto, las que viven como pescadores cerca al mar o los ríos, en formas de vida en zonas montañosas y que pueden ser de especial riesgo volcánico.

El cuerpo es también territorio, cuando defiende la vida, la naturaleza, y cuestiona los procesos de desarrollo capitalista (Ulloa, 2016). De acuerdo a la autora, el territorio no es solamente el espacio físico geográfico y significado del afuera. El territorio es el adentro porque empieza en el cuerpo.

#### 3.2. Desastre

Un desastre transforma un hábitat durante generaciones, crea confusión, destruye un territorio produciendo la muerte de personas, animales y cosechas, afecta el orden social, económico y político de la región, porque es una: “ruptura súbita, abrupta y radical de la continuidad, una irrupción inesperada de anormalidad en la rutina, pero una ruptura que se había gestado y madurado -aunque fuese de forma inadvertida y, quizás, imposible de advertir- dentro de esa rutina” (Bauman, 2010, p.110).

A pesar de que se habla de “desastre natural”, estos son eminentemente socioculturales. Una gran parte se deben a fenómenos cuyas causas son físicas y se definen como:

- Los Fenómenos hidrológicos. Se refiere a las inundaciones, erosión, sequías, olas de calor y de frío.
- Los fenómenos biológicos-sanitarios. En esta categoría están incluidas las epidemias como el cólera, el dengue, el sida, la gripe aviar, el ébola, entre otras pandemias (PNUD, 2009).
- Los fenómenos socio-naturales. Son aquellos que se presentan por la combinación de una amenaza natural y antrópica. Como los extractivismos: la minería a cielo abierto, extracción de oro, diamantes, esmeraldas y otras de gran valor para el capitalismo, generando guerras, desplazamientos de población, destrucción medioambiental.
- Los fenómenos Antropogénicos. Hacen referencia a las guerras, terrorismo, conflictos civiles, políticos y militares violentos.

Un desastre confronta el modelo económico, en tanto que los trastornos ambientales presentes en la mayoría de los territorios donde ocurren, reflejan las actividades antrópicas que obedecen a la satisfacción de la economía de mercado, promoviendo el consumismo desaforado que deteriora y agota los recursos naturales no renovables, consumo que llega a los países más pobres (Romero, 2007).

### **3.3. Vulnerabilidad**

Las vulnerabilidades son producto de la pobreza adscrita al tipo de desarrollo implementado en los países más pobres. La manera como estas se construyen, permite cuestionar las políticas públicas dirigidas a su reducción, porque no es suficiente analizar las vulnerabilidades, sin ponderar los factores que las generan:

(...) producto de un patrón de desarrollo seguido por la mayoría de los países, con altos grados de pobreza, exclusión socioeconómica y deterioro del ambiente, es un factor principal. Es preciso agregar que en los países, los pobres, y dentro de éstos las mujeres, niños y minorías étnicas, constituyen los segmentos de población más frágiles y vulnerables (CEPAL-BID 2000, p.1).

### **3.4. Feminismos territoriales**

Teniendo en cuenta los factores que determinan un desastre, el cual se define a partir de la destrucción del territorio, que a su vez afecta a la identidad personal y social, la territorialidad se sustenta en el quehacer de las mujeres, en las significaciones, que es lucha y resistencia, de allí que se tome como referente los feminismos territoriales:

(...) a partir de este concepto las luchas territoriales-ambientales que son lideradas por mujeres indígenas, afrodescendientes y campesinas, y que se centran en la defensa del cuidado del territorio, el cuerpo y la naturaleza, y en la crítica a los procesos de desarrollo y los extractivismos. Las propuestas se basan en una visión de la continuidad de la vida articulada a sus territorios. Plantean como eje central la defensa de la vida, partiendo de sus prácticas y relaciones entre hombres y mujeres y las relaciones de lo humano con lo no humano. De igual manera, proponen la defensa de actividades cotidianas de subsistencia, de autonomía alimentaria y de sus modos de vida (Astrid Ulloa, 2017, p.134).

### **3.5. Autoridad femenina**

Solo a partir del reconocimiento de las mujeres es posible un cambio de mirada en la investigación sobre desastres y violencias. El patriarcado coloca a las mujeres en una posición de carencia simbólica. No nos ve, no nos reconoce tal como somos y desde lo que hacemos, en un solipsismo que valora aquello que se asemeja a lo que es, realiza o podría realizar un hombre o querría un hombre que fuese una mujer.

Para ver el trabajo que realizan las mujeres, se debe partir del reconocimiento, como lo define Lagarde:

(...) queremos *re-conocernos* y ser *re-conocidas* como *seres humanas*. Que la *a* de seres humanas sea capaz de nombrar y hacer reconocible a cada mujer en cada uno de los nombres de las mujeres, en cada oficio y cada obra de las mujeres, en todas las situaciones vitales, en nuestras necesidades y nuestros deseos, y en todas las abstracciones simbólicas para referirnos a nosotras mismas y ser referidas (Lagarde, 2012, p.63).

### **3.6. La reconstrucción del territorio: la autoridad de las mujeres nasa**

El sismo del 6 de junio de 1994 en la provincia de Cauca (Colombia), ubicada al sur occidente del país, ocasionó una avalancha acabando con la vida de más de 1.100 personas y provocó el desplazamiento del 20% de la población de dos municipios, por la destrucción de 40.000 hectáreas con más de 3.000 deslizamientos. El represamiento de los ríos como consecuencia del sismo provocó un desastre de grandes proporciones que cambió la geografía de la región: el territorio ancestral del pueblo indígena nasa. Por el daño ambiental ocurrido se tuvo que reubicar a gran parte de la población en sitios alejados de sus lugares tradicionales. En este escenario también tuvieron que afrontar la guerra al ser involucradas por los diferentes grupos armados quienes quisieron apropiarse sus territorios. El pueblo indígena nasa y las mujeres en particular se enfrentaron a dos tipos de desastre: uno de origen físico y otro antrópico como ha sido el conflicto armado colombiano.

En este contexto las mujeres nasa apropiaron y transformaron los reasentamientos para convertirlos en territorialidad; así también, y como parte de la organización indígena, han defendido sus territorios del conflicto al declararlos territorios de paz. Defensa que se ha cobrado miles de vidas indígenas

La intervención de las mujeres sobre el territorio en su vida cotidiana es muy grande, constantemente están haciendo territorialidad en las prácticas cotidianas: en la cocina, con una gran herencia de recetas y uso de productos locales, con el conocimiento sobre los alimentos y hierbas, con las compras, las relaciones en la plaza del pueblo o en los mercados, en la gestión y la búsqueda de agua, el cultivo de la huerta, la recogida de la leña, el cuidado del fuego en la casa y, en general, en todos aquellos procesos de socialización relativos al uso de la ropa, la higiene, la limpieza de las casas, de las calles, la educación de niñas y niños, y también en las escuelas, donde se aprende la riqueza y el valor de un territorio. Los hombres construyen territorialidad desde otros parámetros: usando la medicina tradicional (en el caso de chamanes), construyendo casas, cuidando pastos y acequias, puentes, potenciando espacios deportivos, etc. La territorialidad está hecha de prácticas de mujeres y de hombres pero la historia se ha escrito a partir de lo producido en dos dimensiones: la masculinidad y la dominancia. O sea una realidad vista por hombres de países o regiones que dominan.

En las mujeres nasa se evidencia que ellas se apropian del territorio a través de la cultura: desde la semántica, la organización tradicional, el fuego en la cocina, el juego y los cuentos infantiles, las canciones, los tejidos como el chumbe (una especie de cinturón muy largo que las mujeres utilizan para amarrar a los bebés a la espalda, y así poder realizar las labores en la casa, en la huerta, en las reuniones. Una manera de enseñarle a sentir el territorio desde que nacen), las mochilas tradicionales tejidas a mano, el trabajo comunitario y otros elementos simbólicos que forman parte de la cultura material del pueblo nasa.

Todos estos aspectos permitieron la re-construcción del tejido social, que a su vez es territorialidad e identidad en los reasentamientos. La participación de las mujeres en el proceso de reconstrucción, no sólo al interior de su cultura, sino también como representante de la comunidad frente a los agentes de atención de las organizaciones encargadas de la reconstrucción, potenció su liderazgo ayudando a la recuperación de sus comunidades después del desastre.

Todo el quehacer de las mujeres indígenas nasas cuestiona la visión predominante de la mujer víctima y frágil, que predomina en los escenarios de desastre, ya sea como producto

de un fenómeno físico, en el contexto de la guerra, en la defensa del territorio frente al extractivismo, o en las violencias cotidianas insertas en la estructura patriarcal de una sociedad. Es la re-victimización de las mujeres un factor que invisibiliza su potencial para salir adelante en medio de la tragedia.

El caso de este pueblo muestra la respuesta de las mujeres ante las tragedias y es una invitación a que se mire la alteridad femenina para establecer diálogos que permitan conocer su fuerza.

## Bibliografía

- Bauman, Z. (2010). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós Estado y Sociedad, Barcelona.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y conflictos*, n° 2, 60-81.
- Castro G., C. (2007). *Gestión de Riesgos con Equidad de Género*. Encuentro Regional Gestión el Riesgos con Equidad de Género San Salvador, El Salvador: PNUD América Latina Genera – BCPR.
- Castells, M. (2009). *La era de la información*. Volumen III: El poder de la identidad. México: Siglo XXI Editores.
- CEPAL/BID. (Marzo, 2000). “Un tema del desarrollo: la reducción de la vulnerabilidad frente a los desastres”, *Enfrentando Desastres Naturales: una Cuestión del Desarrollo*”, Seminario llevado a cabo en Nueva Orleans, USA. Recuperado de <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/10134/L428.pdf>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. *Polylog. Foro para filosofía intercultural* 5. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/081020.pdf>
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, Claves y Utopías*. México D.F.: Talleres de Corporación Mexicana de Impresión.
- Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz. Pensamiento y prácticas*. Madrid: Siglo XXI.
- Magallón, C. (2008). Mujeres que construyen la paz. *Pensamiento y prácticas. Universitat Internacional de la Pau. Recull de ponències*, 22, 169-182.
- Mesa Peinado, M. (Dir.) y Alonso Cano, L. (coord.) (2009). *1325 Mujeres tejiendo la paz*. Madrid: Icaria Editorial
- Oliver-Smith, A. (1998). *Desastre sobre desastre. La vulnerabilidad urbana y el reasentamiento de poblaciones: un bosquejo del problema y un esquema para la investigación*. Seminario Internacional sobre Reasentamiento de Poblaciones realizada en Medellín Colombia, del 11-13 de noviembre.
- Romero, A. (2007). *La globalización y su impacto en el desarrollo humano*. *Entelequia Revista Interdisciplinar*, 5, 247-271.
- Sen, A. (2007). Desigualdad de Género. La Misoginia como problema de Salud Pública, *Letras Libres*, 48, 42-48.
- Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. *Revista Nómadas* 45, 123-139.
- Vellacot, J. (1993). A Place for Pacifism and Transnationalism in Feminist Theory: the early work of the Women’s International League for Peace and Freedom, *Women’s History Review*, 2(1), 23- 56.

# Relatos de una pedagogía con enfoque de derechos

Thalía Manchola Perea  
Universidad Católica de Murcia

## I. Inspiración desde una pedagogía reflexiva

Una de las grandes disertaciones que presenté cuando realizaba mi primer máster en pedagogía, correspondió a la pesquisa investigativa de mis colegas interesados en las aulas, y por mi parte tenía la convicción de seguir esa pasión que me indicaban explorar el entorno social, en la época en la que trabajaba. Fue donde surgió ¿Cuáles podrían ser las prácticas pedagógicas de una organización no gubernamental?

La pedagogía está presente en diferentes escenarios de aprendizaje que no necesariamente están regidos por un componente estandarizado, formal o legal dictado por una autoridad o institución legitimada en el tema. Existen también, organizaciones sociales, gubernamentales y no gubernamentales, desarrollando procesos educativos a partir de distintos enfoques pedagógicos. Para el caso concreto de la organización Aldeas Infantiles SOS en un marco general, se encuentra que la abstracción de todo su material teórico expone su propia pedagogía enfocada hacia el desarrollo de capacidades de las familias, niños, niñas, jóvenes adolescentes y comunidades para que todos juntos logren la consecución del empoderamiento a través de las prácticas orientadas; un empoderamiento pertinente y necesario para actuar como garantes de sus propios derechos.

En dichos escenarios se han consolidado estrategias de organizaciones no gubernamentales que pretenden, explorar con sus modelos o enfoques, aquellos lugares marginales en la búsqueda de su desarrollo. Ahora bien, el hecho de no ser parte del proyecto educacional estatal, no significa que no se desarrolle una concepción pedagógica; sino que el interés surge a partir de una concepción pedagógica determinada por factores particulares propios de dichos contextos.

No obstante precursores de este modelo como, August Hermann Francke quien intentó unir a niños y niñas huérfanos en familias, sin embargo, no habían familias capacitadas para hacerlo, cuestión por la cual los niños y niñas en situación de orfandad regresaron a los orfanatos, pero sin la intención inicial de Francke *el calor de una familia*.

(SOS Kinderdorf, 1953) Más adelante Pestalozzi realiza su tesis bajo el lema que los pobres y los huérfanos, tendrían una educación eficaz, bajo la acogida un *medio familiar*

A decir verdad, yo he querido demostrar que las ventajas a la educación familiar debían servir de ejemplo a la educación a cargo de instituciones pública y que esta solo tiene valor para la humanidad en la medida que imita a aquella (Pestalozzi, 1799).

Fue así como Pestalozzi desarrolló una pedagogía centrada en la familia: la íntima comunidad de vida en el seno de la cual el hombre se siente protegido y amado.

Johann Heinrich Wichern (Wichern, 1873) acogió niños (vagabundos) en la “Casa Gris” en Hamburgo, posterior a ello, se crearon las villas del refugio y casas donde se refugiaban de 12 a 14 niños de diferentes edades bajo el cuidado de un hermano, pues consideraba que *lo esencial era la familia* y si era posible reproducirla de manera parcial era que en esta se encontraba la comunidad original de Dios, pues el hombre entonces hallaría plena justicia y cada familia podría gozar de una atención personalizada, cariñosa y materia (Wichern, 1873). Eva Von Tiele Winckler (SOS Kinderdorf, 1953) desarrolló la idea de hogares infantiles, donde se agrupaba niños y niñas y estos se encontraban bajo el cuidado de una mujer.

Estos personajes, precursores de la idea de Aldeas Infantiles SOS y retomando el momento histórico y la experiencia de otras figuras representativas dentro de los procesos de reintegración social de los niños y niñas en situación de orfandad, surgen los cuatro principios pedagógicos; *la madre, los hermanos, la casa y la aldea*.

Las experiencias con niños y niñas desarraigados adquiridas en la época de posguerra, (segundo guerra mundial) llevaron a la creación de dicha organización, la pedagogía practicada en este programa está inspirada en el modelo familiar, se debatió sobre la metodología de la educación a niños huérfanos, este tipo de idea provocó escepticismo pues la intención se basaba en la reintegración de los niños y niñas a condiciones normales y posibles lejos de la mirada de marginación, es por eso que la organización se encarga del cuidado de los niños y niñas en situación de vulneración de derechos y pérdida del cuidado parental, brindando la posibilidad de potencializar un desarrollo acorde a los niños y niñas (SOS Kinderdorf , 1953). No obstante con el paso de los años y los cambios que conllevan los procesos sociales la organización, abrió sus puertas a nuevas formas de intervención, hacia las comunidades en condición de vulneración de derecho, enfatizando su marco de acción en niños y niñas en primera y segunda infancia.

A raíz de la necesidad de impactar realidades objetivas, propias a las comunidades locales y barriales surgen formas asociativas de la ideología y la pedagogía de la organización que se condensan en los llamados significados sociales; un grupo de referentes sobre los cuales desarrollar el trabajo pedagógico y educativo, ya no solo para una comunidad institucional sino para todo un sector local. Los problemas se evidencian en el momento de la transición, de la implementación de viejas herramientas educativas ante nuevos contextos, de recortes presupuestales, que significaron nuevos modelos de intervención y nueva relación colaborador-población.

Dicha organización, como no gubernamental, enfoca toda su acción, interacción y dinámica ontológica hacia el fortalecimiento de familias, más precisamente los entornos familiares para que de este modo, los niños y niñas crezcan en ambientes donde jamás estén expuestos a la vulneración o similar. Es así como esta estrategia se realiza a través del ejercicio bandera que dirige todas las acciones que le dan el respaldo a la labor organizacional, mediante los entornos protectores. Un entorno familiar protector es el lugar ideal para el pleno desarrollo del potencial del niño. Reconoce la importancia del



papel del niño en su propio desarrollo, así como el de su propia familia, comunidad, Estado y otros proveedores de servicios, y cooperando con otras partes interesadas relevantes para dar la respuesta más adecuada a la situación de aquellos niños privados del cuidado parental o que están en riesgo de perderlo (SOS Kinderdorf International, 2009). De esta manera, el entorno protector será un lugar ideal y por tanto de saludable desarrollo integral de los niños, niñas adolescentes y jóvenes, teniendo como base la visión, sobre la cual se afirma que cada niño y niña pertenece a una familia y crece con amor, respeto y seguridad (SOS Kinderdorf International, 2009).

Claramente y a priori, se puede abstraer una *pedagogía de enfoque de derechos* cuando se analiza el discurso de una organización que se crea y se moviliza para “fortalecer entornos familiares”, por eso, es necesario comprender teóricamente cual es la población determinada y qué busca con ella, cómo la comprende; de esta forma, en el marco del siguiente análisis de los lineamientos teóricos sobre los cuales esta Organización se plantea el desarrollo de un trabajo pedagógico con su población objeto, se revisan *los Ocho Impulsos* que son los ejes teóricos de donde se realiza una comprensión efectiva de la praxis y la pedagogía de sus programas alrededor del mundo.

Entrando en materia para la comprensión teórica de los Ocho Impulsos, cabe afirmar que impulso o estándar son sinónimos conceptuales para la organización así como también para este trabajo. Un impulso es según la física, la variación que toma objeto desde una situación inicial, un estándar, es un lineamiento para un esquema organizativo y estratégico sobre el cual se desarrollan las acciones o como mínimo los planes. De acuerdo a lo enunciado anteriormente sobre el “One Programme” podemos relacionar consecuentemente porque la Organización le ha denotado o llamado “Impulsos” pues en una línea de tiempo, a corto, mediano y largo plazo, lo que se busca es la incidencia no solo en la población objetivo sino seguir avanzado sosteniblemente hacia mejores resultados de desarrollo para los y las beneficiados, por consiguiente, los impulsos, no solo son un marco teórico que expone el adoctrinamiento sobre paradigmas inamovibles sino que de manera mucho más efectiva, ofrece un dinamismo en la forma en que son comprendidos y las acciones que de ellos se originan. Es así como se abordará, una línea de tiempo, la concepción pedagógica inicial y la implementación de las políticas e impulsos, logrando codificar así toda una propuesta pedagógica y por ende una concepción, que si bien no es una visión clara, sin embargo, opera en cada una de las prácticas al interior del programa.

A continuación se describirán los ocho impulsos organizacionales, la categorización que a continuación se presentará no tiene algún tipo de interpretación de acuerdo a la jerarquización que se realizará, cabe señalar que cada uno de los siguientes sin importar el orden aleatorio que tengan, estos implícitamente tienen una relevancia significativa en el marco organizacional.

### **1.1. Adolescentes y jóvenes**

Hay que contextualizar el rango de edad que el Programa de Aldeas Infantiles SOS define como adolescente y joven, dicho rango está entre los 14 a los 23 años. Es hacia los jóvenes de este rango donde la política se dirige y estructura determinar el modus operandi que va a asumir la organización con la población, en este caso adolescentes y jóvenes. Esencialmente esta política orienta la práctica del programa hacia el desarrollo de la capacidad del adolescente y el joven para que logre su autonomía y autosuficiencia. De

acuerdo a los conceptos de autonomía y autosuficiencia es que se desarrollan las herramientas específicas para el trabajo con esta población.

## **1.2. *Inclusión***

Esta política parte del marco jurídico sustentado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño y la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Esta política busca implementar en el programa de Aldeas Infantiles SOS esencialmente y específicamente para dar cumplimiento de los derechos de los niños y niñas con discapacidad, para el programa de Aldeas Infantiles SOS manejar el concepto de niño, niña con capacidades diferentes o discapacidad, antepone el sustantivo niño como situación primaria sujeta de derechos y la discapacidad como característica secundaria. En el marco conceptual de esta política el programa desarrolla los conceptos de: Necesidades especiales, deficiencia y minusvalía (SOS kinderdorf International, 2009)

## **1.3. *Integración comunitaria***

El concepto que maneja este impulso o política es el de participación comunitaria, lo cual es definido como:

es un proceso permanente de incorporación plena de las personas y los grupos a la vida comunal, para lograr no solo el desarrollo material de la comunidad; sino también, el desarrollo cultural y humano de las personas que la componen. Esta participación es un instrumento que favorece la toma de decisiones en la comunidad, de acuerdo a las capacidades, potencialidades e intereses de sus miembros (SOS kinderdorf International, 2007, s.p.)

## **1.4. *Familias de Origen***

La organización explícita de esta teoría se basa en el siguiente principio: “la familia de origen es el mejor espacio para que los niños, niñas adolescentes y jóvenes puedan desarrollar” (SOS kinderdorf International, 2007). Bajo este criterio se busca y se reconoce el llamado concepto interés superior del niño, niña como concepto clave.

## **1.5. *Garantía de derechos***

Este impulso hace mención de la necesidad de promover en escenarios locales la esencia misma de todas las políticas del programa de Aldeas Infantiles SOS, todas inmersas en el marco del enfoque de derechos. Dicho enfoque es una forma de mirar la realidad y actuar sobre esta que implica necesariamente una posición y acción integral. En términos generales se podría decir que este impulso es el que promueve el establecimiento y promoción de todas las políticas del programa. Ahora bien, la abogacía es definida por la organización como el trabajo que busca modificar o incidir en las políticas públicas y las prácticas sociales que atañen a los niños y niñas.

## **1.6. *Protección Infantil***

Esta política también es basada en los marcos jurídicos de la convención de los derechos de los niños y niñas, específicamente haciendo uso y tomando como génesis de su propia definición la lucha contra el abuso y la violencia contra la infancia. En este marco,

esta política es la orientación teórica al abordaje de toda la problemática manifiesta en torno al abuso infantil (SOS Kinderdorf International, 2007)

El programa estandariza esta fundamentación teórica implementando la concientización, la prevención, la denuncia, la respuesta, las alianzas y la planificación para afrontar dicha problemática. Con respecto a las alianzas y la planificación hay que aclarar que por alianza se entiende la coordinación en red, con instancias del estado para mejorar las respuestas en caso de abuso. Y por planificación se entiende la forma en que la política de protección hará parte de los planes anuales y de presupuesto.

### **1.7. VIH/SIDA**

Se desarrollan prácticas para atender este fenómeno con base en la concientización, la prevención, la protección, el apoyo a los niños y niñas portadores, el cuidado de la salud y el desarrollo de capacidades de colaboradores y colaboradoras para el manejo y cuidado de niño y niñas VIH/SIDA (SOS kinderdorf International, 2007)

### **1.8. Educación**

Esta política posiciona la educación como un propósito organizacional del cual se fundamenta el desarrollo garantizando la accesibilidad y la no discriminación de los niños y niñas, tiene fundamentación teórica en las apreciaciones de Alexander Neill, donde equipara a la pedagogía y a la vida como realidades complementarias lo que deriva en un proceso educativo como parte biológica de los niños y niñas. De acuerdo a esto se derivan cinco estándares, el primer estándar hace mención de un proyecto pedagógico cuyos enfoques son, el desarrollo integral y la autonomía de los niños y niñas.

Las concepciones pedagógicas que surgen como claros estandartes o focos de desarrollo de prácticas en la Organización surgen a partir de una determinación jurídica específicamente hablando de lo que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Convención de los Derechos del Niño y de las Niñas (1989) contienen en sus partes.

Toda la concepción pedagógica de esta se encuentra basada en esta jurisprudencia internacional, que contiene el enfoque de derechos evidenciado en la política de protección infantil de la organización con más énfasis, si bien todas las políticas de la organización rigen teóricamente la construcción de las prácticas de los programas, concretamente en Ibagué, Colombia, nos encontramos ante una misma teoría sobre la que se basan las prácticas pedagógicas pero en cuanto al pilotaje, salen a relucir diferencias organizacionales: toda la práctica del pilotaje en Ibagué está marcada por la diferenciación espacial de la estructura donde existe unas Aldeas (lugar de atención directa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con procesos legales vigentes por vulneración de derechos o difícil adopción), separada de un Centro Social (Lugar de atención diaria a niños y niñas de primera y segunda infancia en sectores vulnerables de la ciudad a fin de prevenir el maltrato y abandono) y esto genera prácticas inconclusas cuando se trata de hablar de un solo programa pues en el sentido más práctico y tangible los colaboradores del programa, poseen dinámicas muy distintas que rigen sus funciones laborales, respecto los colaboradores que trabajan en la parte alta de la comuna del Centro Social.

Esta realidad abre el análisis de las concepciones pedagógicas a la luz de una pedagogía social, en qué sentido a saber; el espacio geográfico, la población, el terreno o campo si se quieren, son determinantes de las relaciones sociales que abordan los colaboradores de un programa; si bien existe una política unificada basada en una jurisprudencia nacional,

que genera por si sola concepciones pedagógicas a través de prácticas fundadas en impulsar la familia, el entorno protector, los derechos, la lucha contra el abuso, etc. Queda claro que las concepciones pedagógicas rigen a las teorías y preceptos funcionales o éticos en todos los programas empero, la práctica en campo denota y configura una diferenciación en el abordaje, lo que no significa que la concepción pedagógica cambie abruptamente. La concepción pedagógica está determinada por una práctica, que para el caso de Ibagué, es específica y responde a un pilotaje, donde si bien la intención era poder implementar una sola concepción teórica y pedagógica para desarrollar las prácticas con la población objeto, la división estructural, y las mismas apreciaciones de colaboradores y el desconocimiento generalizado de la población de la Aldeas sobre la población del Centro Social, dejan en evidente importancia situaciones diarias que solo se ven en el terreno en el campo de la práctica, cotidianidad, y finalmente pueden llegar a tal punto de contradecir una concepción teórica pedagógica, en otras palabras la pretensión de Aldeas Infantiles SOS de construir una teoría unificada es un objetivo alcanzado en términos del lenguaje que claramente, con el enfoque de derechos, determina el discurso nacional e internacional, sin embargo, la práctica determina la dinámica pedagógica en términos de la relación colaborador-población, así como también en términos de la relación colaboradores-entorno o contexto.

Ahora bien, una concepción que fue encontrada durante el proceso de investigación que claramente también podría devenir en concepción pedagógica es la competitividad y metas como foco orientador o bien concepción pedagógica que rige los modelos organizacionales, medibles y cuantitativos del proceso que lleva la organización, con lo cual se puede decir que al ser una organización social vinculada al tema de la competencia por presentación de resultados, la calidad de un trabajo netamente social y cualitativo puede resultar afectado en términos de su calidad como lo pudieron argumentar los colaboradores en las entrevistas

## **2. Conclusiones**

En conclusión, las concepciones pedagógicas que emplea para desarrollar las prácticas con su población objetivo están en un constante proceso de transformación debido a que la práctica abraza la teoría y modifica, más no revoluciona teoría con la que no solo el programa de Ibagué se rige sino todas los programas de la organización a nivel mundial.

En esta medida el aporte fundamental de este trabajo a la problemática presentada, “*¿En qué modelo pedagógico se fundamenta la práctica pedagógica del programa?*”, queda evidenciado que la práctica pedagógica fundamenta un *enfoque de derechos* sustentados en jurisprudencia nacional e internacional del cual parten las políticas de la organización y a su vez, generan en cada programa unas prácticas específicas pero que a su vez son retroalimentadas por el poder del contexto social y la retroalimentación constante que hay entre el ejercicio de la función de un colaborador y la relación con su población y entorno.

Se encontraron con aspectos que pueden ser definidos a priori tales como el cambio de las prácticas en razón de una interacción entre las concepciones pedagógicas institucionales y las dinámicas sociales que por antonomasia son tan variables y cambiantes. Lo que he hallado tras el proceso de investigación, son datos y apreciaciones analíticas de la relación población institución donde claramente el proceso de aprendizaje, construcción y retroalimentación tiene que hacerse a partir de lo que cada actor en este caso, (institución-población) aportan para el desarrollo del mismo. Así como el real

sentido de la organización, no recae o se fundamenta tan solo bajo los lineamientos estipulados desde una directriz internacional o continental, sino que estos cobran sentido desde la misma vena donde se encuentre presente. Sin lugar a duda existe una pedagogía claramente definida, una pedagogía direccionada hacia el enfoque de derechos y por ende su garantía y a su vez una pedagogía hacia la transformación y el cambio, y si se hace mención de dichos procesos de metamorfosis, no es otra cosa más que hacer una mención de una pedagogía que como objetivo final les haga sujetos autónomos y libres desde las cadenas de un pasado

quizás que en algún momento quiso atarles. Si hay educación, si hay una escuela, si hay una pedagogía que traspasa los límites conocibles y los límites bajo la cual han decidido legitimar la educación desde una instancia, y ese es el plus de la educación que jamás coarta sus senderos y tampoco se rinde a las instancias leídas, o quienes fuertemente tenemos la certeza que la educación es un proceso más allá de un aula, de una docente y/o de un estudiante, la educación presente en todo momento y en todo lugar, es generadora de cambios y procesos de transformación, en esos espacios olvidados por la sociedad, los lugares marginales, los lugares no nombrados, donde los niños, niñas adolescentes, jóvenes, familias y comunidades también tiene una voz y aclaman con vehemencia esa llamada esperanza.

Esta no solo se limita a lo que designan los gobiernos a través de los ministerios de educación, sino que además existen otros escenarios donde se desarrolla una pedagogía más allá de un derrotero de requerimientos o guías, que está buscando fundamentalmente el desarrollo de las distintas poblaciones, y con ello, su desarrollo social.

## Bibliografía

- Aldeas Infantiles SOS . (2006). *Manual Operativo Programas de Fortalecimiento Familiar y Comunitario para la Prevención del Abandono Infantil*.
- Aldeas Infantiles SOS . (2009). *Política de programa familias de origen*. Ciudad de Imst, Austria.
- Cadoche. (1998). *Material del Seminario de Encuestas en Educación*. México: UAQ.
- Enrique, M. M.-A.-O. (2007). *La gestión educativa en acción*. Uruguay.
- Ley de infancia y adolescencia. (2006). *Ley 1098*. Bogotá.
- Morón, A. (2004 ). *Técnicas de investigación en Pedagogía Social*.
- Sampieri, R. H. (1989). *Metodología de la investigación*. México: Macgrawhill.
- Sánchez, J.M. (2011). *Un recurso de integración social para niños, niñas adolescentes y familias en situación de riesgo: los centros de día de atención al a los jóvenes*. Tesis Doctoral Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/SanchezJuanManuel.pdf>
- SOS Kinderdorf International (20 de Septiembre de 2012). *La fuerza emocional de nuestra marca* . Recuperado de [http://campuslaam.sos-kd.org/detalle\\_cursos.aspx?id\\_curso=7](http://campuslaam.sos-kd.org/detalle_cursos.aspx?id_curso=7)
- SOS Kinderdorf International (1953). *Herrmann Geiner Las Aldeas Infantiles SOS*. Innsbruck.
- SOS Kinderdorf International (2007). *Impulso de educación*. Innsbruck.
- SOS Kinderdorf International (2009). *One programme*. Innsbruck.
- SOS Kinderdorf International (2004). *Manual para la organización de Aldeas Infantiles SOS* . Innsbruck.
- SOS kinderdorf International. (2007). *Impulso de VIH SIDA*. Innsbruck.
- SOS Kinderdorf International. (2007). *Impulso de protección infantil*. Innsbruck.
- SOS kinderdorf International. (2007). *Impulso de familias de origen*. Innsbruck.

- SOS Kinderdorf International. (2007). *Impulso de garantía de derechos*. Innsbruck.
- SOS kinderdorf International. (2007). *Impulso de integración comunitaria*. Innsbruck.
- SOS kinderdorf International. (2009). *Impulso de Adolescentes y jóvenes* . Innsbruck .
- SOS Kinderdorf International. (2009). *Impulso de familias de origen*. Innsbruck.
- SOS kinderdorf International. (2009). *Política de inclusion*.
- SOS Kinderdorf International. (2009). *Política de programa*. Innsbruck.
- SOS Kinderdorf International. (2009). *Valores institucionales* . Innsbruck.
- SOS Kinderdorf International. (14 de Septiembre de 2012). *SOS Virtual* . Recuperado de [http://campuslaam.sos-kd.org/detalle\\_cursos.aspx?id\\_curso=6](http://campuslaam.sos-kd.org/detalle_cursos.aspx?id_curso=6)
- UNICEF. (1989). *Convención internacional de los derechos de los niños y de las niñas*.
- Wichern, J. (1873). *Las Obras Completas de Wichern*. Buenos Aires: Librería de Mayo.

# **Las mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social ante la formación básica para el empleo: experiencias, reflexiones y mejoras.**

*Claudia Sánchez Velasco*

Fundación Secretariado Gitano y Universidad Católica de Murcia

Comenzamos este capítulo de libro desgranando la formación impartida a mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social. La formación trabajaba las habilidades básicas para el acceso y mantenimiento de un empleo, entre las que encontramos: autocontrol, normas y tareas, comunicación, autoestima, autoconocimiento, razonamiento matemático, trabajo en grupo, calidad en el trabajo, habilidades sociales, la entrevista y el curriculum. Estas capacidades, conocimientos y destrezas las trabajábamos mediante: actividades individuales, grupos de discusión, dinámicas grupales, visionado de videos, rollingplaying, asamblea.

Durante los días que se desarrolló la formación, las participantes recibieron material para el desarrollo de la misma: una carpeta, un bolígrafo, documentos de la formación, goma y lápiz, material que pasaba a ser su responsabilidad y de su propiedad. El horario del curso lo adaptamos a las circunstancias familiares de la mayoría de las participantes y que suponía 4 horas al día, con su correspondiente descanso.

## **I. Experiencias vividas en la formación a mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social.**

Cuando nos planteamos llevar a cabo esta formación lo primero que hicimos es conocer la realidad sociolaboral y educativa de las participantes de nuestra formación. La realidad que nos encontramos es que la mayoría de estas mujeres poseían un nivel de estudios básicos e incluso algunas de ellas eran analfabetas. Por sus circunstancias sociofamiliares y/o su contexto social abandonaron los estudios en educación primaria y no habían recibido más formación reglada, por lo que su expresión y/o comprensión escrita y oral así como el razonamiento matemático eran básicos.

Conocer el entorno sociocultural de las participantes nos ayudó a organizar y desarrollar cada una de las sesiones que conformaban el curso, ajustándolo a las

necesidades y niveles de las participantes ,con las que compartimos está experiencia, algo primordial para que ellas aprendieran, disfrutasen e interiorizasen muchos de los temas transversales a tratar.

Todo ello ratifica las aportaciones de Vigostsky sobre el aprendizaje entendiéndolo como la interacción que se produce entre la experiencia personal de los alumnos y su contexto social.

Conociendo el contexto social y educativo de esta mujeres, la mayoría en situación y/o riesgo de exclusión social, y planificada cada sesión de la formación comenzábamos el curso. En cada sesión, trabajábamos con las participantes una competencia básica mediante actividades individuales y/o dinámicas de grupo. Al comienzo de cada sesión realizábamos una asamblea para que cada una comentará noticias del día, sus sensaciones, como se sentían. Cada día que pasaba percibía que cogían más confianza y contaban como se sentían a nivel personal y/o laboral. Si tenían algún problema personal me lo contaban para que las aconsejara y las pudiera ayudar. Todo ello se debe a como planteamos la formación, una formación básica y amena, donde nuestras participantes aprendían con la práctica, con la reflexión y a la vez interiorizaban el cumplimiento de un compromiso, de un horario y de unas normas, teniendo siempre presente que son personas que tienen graves problemas como: no poder pagar los suministros de mantenimiento de su vivienda, desahucios, todos los miembros del núcleo familiar en desempleo, sin ningún ingreso en la unidad familiar, no poder pagar los materiales escolares de sus hijos, por lo que la formación no era su prioridad pero si su lugar para desinhibirse y aprender de manera diferente. Añadiendo a todo ello, la falta de valoración que tenían hacia la educación, ya que no la consideraban como la clave para avanzar en su situación sociolaboral en la que se encontraban, sino una pérdida de tiempo.

A lo largo de la formación y de manera indirecta teníamos que cambiar esa percepción y a través de las diferentes actividades provocarles un cambio de pensamiento sobre el sistema educativo, una visión positiva y de grandes posibilidades en sus vidas, a la vez que reflexionaran sobre algunas de las actitudes y acciones que llevaban a cabo en su vida cotidiana que influían directamente con su situación sociolaboral. Ellas por sí solas tenían que aceptar que el asumir un compromiso conlleva asumir responsabilidades. Podemos definir el compromiso como la capacidad que posee el ser humano para asumir un determinado trabajo dentro de un tiempo estipulado, ya sea ese compromiso formativo o laboral conlleva el cumplimiento de diversos aspectos: cumplir unas normas y un horario, respetar a los compañeros, notificar las faltas por enfermedad u otros motivos, aspectos esenciales para finalizar una formación y/o conseguir y mantener un puesto de trabajo. Todos estos elementos eran asumidos y denominados por ellas como esenciales para poder formarse o realizar un oficio, pero que algunas de ellas, por sus circunstancias sociofamiliares, no podían cumplir en la formación y consideraban como un aspecto normalizado en sus vidas, lo que conllevó plantearnos en algunos casos el trabajar algunas competencias básicas a nivel individual y por tanto introducirlo en su itinerario formativo.

Las dinámicas grupales que realizamos en cada sesión, siempre relacionadas con la competencia a trabajar ese día, provocaron que las participantes aprendieran a trabajar en grupo, a expresar opiniones, a autocontrolar sus emociones, a llegar a acuerdos y romper con ideas preconcebidas, puesto que la formación la impartimos en una localidad donde la mayoría de las participantes del curso se conocían y la mayoría convivía en el mismo barrio, incluso en la misma calle.

Las actividades grupales les ayudaron a conocerse más entre ellas y darse cuenta de que muchas de ellas presentaban las mismas dificultades, en la vida diaria, tanto personales



como para la búsqueda y/o mantenimiento de un empleo. Lo que provocó el cambio de ideas preconcebidas y de estereotipos.

Ante todas estas circunstancias nos planteamos un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en los participantes no en el docente. Como menciona Appel (1995) el aprendizaje no se consigue con la puesta en práctica de las destrezas y conocimientos del docente, sino a través de las actitudes que se producen en la relación personal entre el docente y sus alumnos. La relación entre la formadora y las participantes fue una relación cercana, donde no existía un status superior por parte de la docente sino que actuaba como una más del grupo, participando en las dinámicas y en los grupos de discusión.

Cuando comenzamos la formación hice saber a las participantes que el curso era una experiencia para ambas no un proceso donde ellas aprendían y yo enseñaba, sino un proceso donde ambas aprendíamos, en el cual yo les aportaría aquellas competencias básicas para mejorar su situación sociolaboral y ellas a mí la escuela de la vida, así como mejorar algunas de mis habilidades: la empatía, la comunicación y las habilidades sociales. Lo que pretendía es hacerles ver que ellas también conocían y dominaban ciertos aspectos y que no partirán de cero, que ellas también aportan conocimientos y ayudaban a cualquier persona con sus experiencias vividas, que el saber no equivale exclusivamente a haber realizado o finalizado los estudios, sino que está conformado por otros aspectos como las experiencias de vida.

Esta forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje mejoró la situación, de partida, que la mayoría de las participantes presentaban: baja autoestima y mucha desmotivación. Todo ello debido a los trabajos precarios que realizaban con sueldos muy bajos y sin estabilidad en el tiempo. Muchos de estos trabajos los realizaban sin un contrato de por medio y abarcaban un periodo máximo de 3 meses, ya que estaban relacionados con la campaña de la fruta, en almacenes, fábricas o en el campo, y/o cosiendo zapatos. Todo ello provocaba que sus vidas laborales fueran muy escasas, sin derecho, en la mayoría de ocasiones, a subsidio de desempleo y a una experiencia mínima y no demostrable para acceder a un puesto de trabajo con mejores condiciones y mayor estabilidad.

Para abordar esta situación tuvimos que enseñarles la realidad laboral y los requisitos mínimos que se requerían para acceder a un determinado puesto de trabajo. Pudimos observar y ser conscientes que en casi todas las ofertas, de su interés, pedían como requisito indispensable estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Ellas mismas tras la actividad comentaron la necesidad de obtener este título para poder salir de la situación sociolaboral en la que se encontraban y poder avanzar. Me pidieron información para poder cursar y obtener el título de graduado en ESO y les propuse crear un grupo para comenzar a repasar aspectos de la competencia lingüística y matemática a la cual reaccionaron muy positivamente algunas de las participantes. Además de poseer el título en graduado en educación secundaria les comente la importancia de una buena presentación en el curriculum vitae, así como de un contenido atractivo y que contenga foto. Algunas de ellas no sabían que era un curriculum vitae o nunca habían hecho uno, por lo que se les mostraron varios con diferentes presentaciones y comenzaron ellas mismas a redactar el suyo con unas simples indicaciones. Cuando finalizaron les pregunté que si les había resultado difícil. Me comentaron que al principio si les resulto difícil y lioso pero que nunca se habían puesto y que siempre era la misma pauta. Ante su respuesta les hice saber que lo primero que ve una empresa es el curriculum vitae, y que deberían considerarlo como la clave para poder

pasar a la siguiente fase la entrevista, donde la comunicación y la imagen que proyectamos es esencial.

Para ello realizamos, por grupos, una dinámica donde presentamos una oferta de trabajo y tenían que realizar un curriculum vitae que ellas consideraran adecuado y atractivo para ser seleccionados ante la oferta propuesta. Una vez realizado, los expusimos al grupo y seleccionamos el más adecuado. Con ello, lo que queríamos conseguir es que ellas mismas comprobarán lo esencial de la presentación del curriculum vitae, les gustó mucho como planteamos la actividad ya que realizamos rolling playing para hacer frente a una entrevista de trabajo, visionamos diferentes videos sobre motivación y esfuerzo, a destacar la película de “En busca de la felicidad” para que las participantes siguieran persiguiendo ese sueño que querían alcanzar, aunque las circunstancias fueran difíciles, con esfuerzo, constancia y motivación lo alcanzarían.

Para poder contemplar todos estos aspectos en la formación y poder hacer frente a muchas problemáticas que presentaban las participantes, relatadas anteriormente, aplicamos, como hemos mencionado en páginas anteriores, un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en las alumnas y tuvimos presente dos aspectos primordiales para trabajar con personas, la inteligencia emocional y el vínculo. Para poder comprender las actuaciones desarrolladas tenemos que partir de su significado.

Para Goleman (1995) la inteligencia emocional:

es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (pp.43-44).

También menciona que “nuestros sentimientos, aspiraciones y anhelos más profundos constituyen puntos de referencia ineludibles, y nuestra especie debe gran parte de su existencia a la decisiva influencia de las emociones en los asuntos humanos.” (Goleman, 1996, p.36)

Salovey y Mayor (1990) contemplan la inteligencia emocional dividida en 5 capacidades: el conocimiento de las propias emociones, el control emocional, la capacidad de motivarse a uno mismo, la empatía y las habilidades sociales. Las 3 primeras capacidades están relacionadas con la inteligencia intrapersonal y las 2 últimas a la inteligencia interpersonal. Las capacidades en las que nos centramos son las relacionadas con la inteligencia interpersonal, aquellas que nos permiten entender a los demás, donde encontramos la empatía, el conjunto de capacidades que nos permite percibir, reconocer y entender las emociones y sentimientos de los demás e implicarse en sus vivencias emocionales.

Todo esta conceptualización va ayudar a entender gran parte de esta experiencia formativa. Con la ayuda de la empatía pudimos entender cómo se sentían nuestras participantes, poder implicarnos en esas emociones que tenían, diseñar una formación adaptada a sus circunstancias, donde ellas se sintieran realizadas, cómodas. No es decir te entiendo sino formar parte de ese sentimiento que la persona que está a tu lado siente, hacerle sentir cómoda. Todo ello provocó que la formación, en gran medida y con muchas participantes tuviera resultados positivos, ya que consiguió que las dinámicas y las sesiones se desarrollaran de manera positiva, además de que valoraran a la formadora como una persona de confianza, de apoyo y de referencia.

A la empatía se une la importancia que tiene el crear vínculo con los participantes, algo esencial para nosotros. El vínculo según la Real Academia de la lengua procede del latín *Vinculum* y es la unión o relación no material, especialmente la que se establece entre dos personas. Gracias a él, las participantes del curso, que están en situación de aprendizaje consideraron a la formadora como un referente válido, un apoyo a lo largo de esta experiencia. No una simple persona que enseña unos conocimientos y destrezas, sino alguien con que tienen una relación cercana, en la misma línea, sin ser uno más que el otro y al que puede acudir no sólo para aprender sino para contarles sus problemas, donde apoyarse y pedir consejo.

Todos estos aspectos que se trabajaron en la formación se pudieron constatar en la evaluación de la misma, ya que al finalizar el curso las participantes evaluaban: las instalaciones, los materiales, las actividades y a la formadora. Las actividades fueron valoradas muy positivamente, sobre todo las dinámicas de grupo, de las que tenían un gran recuerdo. Sobre la formadora escribieron cosas muy positivas: “*gran persona*”, “*gran maestra*”, “*he aprendido mucho contigo*”, “*Lo mejor de la formación la maestra*”, “*muy simpática y comprensiva*”, “*No queremos que se acabe el curso*”, “*Vale mucho*”, “*una gran profesional y sobre todo persona*”, “*Tenemos mucha suerte de tenerte aquí*”. Todos estos comentarios, de personas con las que has compartido una parte de tu vida, que te han aportado actitudes y aptitudes a tu vida personal y profesional no tienen precio. Cuando recibes estos comentarios es cuando realmente sabes que has realizado un gran trabajo y tienes que estar orgullo/a de ello.

## **2. Reflexiones tras la formación a mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social.**

Ante la experiencia formativa, anteriormente relatada, son varias las reflexiones y/o aprendizajes que asumimos e interiorizamos, y que enumeramos a continuación:

Primera. Para impartir formación siempre debes tener en cuenta las siguientes preguntas: Qué formación vamos a impartir, Cómo la vamos a impartir, Dónde la llevaremos a cabo, A quien va dirigida y Con qué materiales contamos. Preguntas esenciales para que una formación pueda tener éxito. La pregunta a quien va dirigida es la más importante, ya que de ella depende el resto. Las características de los/las participantes van a condicionar y determinar la formación, no es lo mismo impartir formación para: niños, adultos, jóvenes, personas con estudios y personas sin estudios, añadiendo a ello su contexto sociocultural, primordial para trabajar determinados conceptos, habilidades, y/o destrezas.

Segunda. El impartir formación no consiste en preparar las sesiones, los materiales y desarrollar la formación, incumbe muchos más aspectos para hacer llegar esos conocimientos a los participantes. El formador tiene que ir más allá de explicar los conocimientos y destrezas que un día interiorizó, llegar al alumnado, motivar al alumnado, hacerlo protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje, hacerlo reflexionar sobre determinadas actitudes que realiza en el día a día. Todo eso lo conseguirá mediante la empatía y el vínculo con los participantes.

Tercera. Cuando impartes formación a personas en situación y/o riesgo de exclusión social tienes que partir de la idea que son personas con problemas sociales graves y/o baja empleabilidad, aquello que marca su vida. No puedes hacer que su prioridad sea la formación, porque es imposible. Primero tendrán que solucionar esas situaciones para que la formación sea su prioridad. Partimos que son personas con situaciones sociofamiliares

complicadas y que algunas de ellas, no tienen interiorizados ciertos hábitos como: cumplir un horario, asistir a formación, cumplir unas normas y a ello añadimos la baja desvalorización de la educación. Por todo ello muchos/as participantes que comiencen el curso no seguirán hasta el final, pero no es porque tu no estés impartiendo bien la formación, o no empatices lo suficiente, simplemente es porque no es su momento.

Cuarta. Como formador/a tienes que hacer ver que la formación es para ellos, que ellos han adquirido un compromiso y son ellos los responsables de cumplirlo o no, de interiorizarlo y de llevarlo a la práctica. Como docente ayudas, aconsejas, pero no puedes obligar a nadie a atender o a asistir. Ellos son responsables y autónomos para tomar sus decisiones, tú como formador no vas a obligar a nadie. La formación es para aquellos que quieren aprender y avanzar y por tanto es voluntad de cada quien aprovechar la oportunidad o no, si la aprovecha viviréis ambos una experiencia enriquecedora.

Quinta. A veces piensas que ciertos participantes no han aprovechado la formación o no tenían el interés suficiente y los juzgas por su manera de actuar o por el simple hecho que han faltado más horas que otros compañeros, pero eso cambia cuando un/una participante, después de la formación, comenta lo bien que se lo pasó, te recalca lo que aprendió y lo provechoso que fue, ya que gracias al curso ha conseguido trabajo. En ese momento te das cuenta que te equivocaste, que todo no es lo que uno ve porque hay aspectos que no llegan a nuestro dominio y por tanto no debemos juzgar a nadie. Como formadores debemos de intentar aportar conocimientos, destrezas y habilidades a todos los participantes y dejar los juicios de valores a un lado. Apoyar, aconsejar y ayudar a todos por igual y tener siempre presente que a cada persona con la que has compartido esta experiencia formativa le has aportado de diferente manera.

### **3. Propuestas de mejora tras la formación a mujeres en situación y/o riesgo de exclusión social.**

Tras impartir la formación y conocer la realidad sociolaboral y formativa que viven las mujeres que se encuentran en situación y/o riesgo de exclusión social solo puedo realizar una reflexión en voz alta para que muchas cosas comiencen a cambiar. Insto a las diversas instituciones educativas y laborales de este país a conocer de primera mano el contexto sociocultural, el nivel educativo y/o laboral de algunos colectivos: jóvenes, parados de larga duración, minorías étnicas, víctimas de violencia de género, gran parte de ellos destinatarios de los cursos que ofertan.

No se pueden ofertar cursos desde los servicios estatales de empleo, donde los requisitos mínimos sean tan altos que ninguna persona sin el título en graduado en educación secundaria obligatoria pueda acceder, o se requiera un nivel alto de inglés, francés o alemán así como algún carnet específico, por lo que sólo pueden acceder a formación ofertada en los programas de mejora de la empleabilidad desarrolladas por instituciones sin ánimo de lucro (Cruz roja, Fundación Secretariado Gitano, Caritas, Cepaim...) por lo que no se da la oportunidad a estas personas a mejorar su situación, objetivo prioritario de la Estrategia Europea 2020, teniendo en cuenta que la formación es la clave para avanzar en el ámbito laboral. Deben de conocer las preferencias formativas de los diversos colectivos, realizando en los servicios de empleo encuestas o entrevistas, para ofertas aquellos cursos o formaciones del interés de los diferentes colectivos y darle la oportunidad de formarse en aquello que les gusta. No puede ser que en una población agraria de la Región de Murcia, donde el nivel de estudios es bajo y muchos no poseen el título en graduado en educación secundaria obligatoria oferten un curso para jóvenes de

administración que requiera el graduado en Educación Secundaria Obligatoria y un nivel avanzado en informática.

Así como es importante añadir la necesidad de dar más facilidades para la obtención del título en Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Tienen que ofertarse más cursos para su obtención por los Servicios de empleo, las escuelas de adultos y las universidades populares, además de más convocatorias. Incluso capacitar a las entidades que trabajan con personas de baja empleabilidad para la obtención de dicho título. Debería planificarse en dos cursos: un curso 1º y 2º de la ESO y otro curso 3º y 4º. Debe de organizarse de manera que facilite su obtención, las instituciones preparan a los participantes y estos se presentan a las convocatorias con tasas asequibles para personas con bajos ingresos. Si queremos que el nivel educativo de este país aumente no podemos poner trabas sino facilidades.

En relación a las contrataciones, los servicios de empleo deberían de realizar encuentros entre empresarios y ONG's para que los primeros conozcan qué iniciativas se están llevando a cabo en sus localidades y que bonificaciones e incentivos hay en relación a la contratación. Muchos empresarios los desconocen y se niegan a contratar de determinados colectivos. Además deberían ser más fáciles los trámites para poder recibir esas bonificaciones y/o incentivos a la contratación. Se deberían realizar grandes acuerdos con empresas importantes de las diversas comarcas, donde los servicios de empleo o entidades se encargan de la formación de determinados perfiles, que se requieran, y las empresas las prácticas y las contrataciones.

El funcionariado de las entidades educativas y laborales debería recibir formación en inteligencia emocional para mejorar el trato que dan a las personas con las que trabajan, una gran parte personas en situación y/o riesgo de exclusión social.

Hacerles ver lo importante que es el vínculo para poder ayudar y mejorar la situación laboral y/o educativa de muchas personas con las que tratan día a día. No pueden considerarlos meros objetivos o números para cumplir unos fines impuestos, tratarlos con superioridad y juzgándolos, porque darán un servicio mediocre que se centra en cantidad no en calidad. Tiene que saber qué sienten esas personas con las que trabajan, qué preferencias tienen, qué quieren hacer laboral y formativamente, algo que actualmente se pasa por alto y solo se centra en cubrir objetivos.

Indispensable además de todo lo anterior, es realizar reuniones de coordinación asiduamente entre los servicios de empleo y las ONG's que llevan programas de mejora de la empleabilidad para conocer las necesidades y prioridades de los participantes de dichos programas, laborales como formativas y a partir de ellas programar, planificar formación y buscar ofertas de empleo. Así, hacer de manera más cercana las derivaciones de una institución a otra para que el proceso sea lo más fácil. Este proceso provocaría que el técnico de orientación de los servicios de empleo conozca más profundamente al participante que viene derivado por alguna institución.

Todo lo anteriormente expuesto son propuestas indispensables para la mejora de la situación de las personas en situación y/o riesgo de exclusión social, ya que las entidades sin ánimo de lucro, no cuenta con los recursos económicos suficientes para que sigan avanzando y mejorando su situación formativa, y aquí tiene un papel esencial los servicios de empleo de las diversas comunidades. Estos deben de invertir los recursos económicos en formaciones que den resultados fructíferos, en consonancia con las necesidades del mercado laboral y mejoren la situación de exclusión que sufren muchas personas en nuestro país, así como las instituciones educativas.

Las ONG's realizan una gran labor tanto a nivel sociofamiliar como educativa teniendo la mitad de recursos que las instituciones estatales y/o autonómicas, lo que se debería dar más a conocer estas iniciativas por parte de los gobiernos autonómicos, locales y los medios de comunicación, reconocer y apoyar en diversos aspectos (económicos, medios de comunicación, infraestructuras) la labor de dicha organizaciones, que en la actualidad están poco valoradas, apoyadas y reconocidas.

### **Bibliografía**

Apple, J. (1995). *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós, edición 1997).

Goleman, D. (1996) *Inteligencia social*. Barcelona: Kairós.

Salovey P. y Mayer.J. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185-211.

# Propuestas para co-educar en derechos humanos. Hacia una convivencia intercultural de reconocimientos

*David Sánchez Rubio*

Universidad de Sevilla

*Pilar Cruz Zúñiga*

Universidad Pablo de Olavide

La movilidad de seres humanos constituye una constante a lo largo de la historia. Los procesos de desplazamientos sin embargo presentan particulares características en cada período histórico y son múltiples las circunstancias que los originan y que explican por qué las personas y pueblos enteros salen o, en ocasiones, han tenido que huir de sus localidades de origen para establecerse en otras, buscando mejores condiciones de vida. Además, esta movilidad acarrea repercusiones para sus propios protagonistas así como para las sociedades que dejan y, también, en las sociedades nuevas en las cuales transitan y/o se instalan. En ese sentido, Novick señalaba que “las migraciones emergen como un explícito testimonio de las asimetrías e iniquidades del orden internacional vigente, caracterizado por la expansión económica unida a mayores niveles de concentración de la riqueza y fuertes desigualdades sociales” (2008, p.1).

Precisamente, porque junto con los procesos de creación y concentración de la riqueza se desarrollan paralelamente crecientes dinámicas de desigualdad, pobreza y exclusión social por todo el planeta: en esas dobles dinámicas está la raíz de gran parte de las expulsiones y los desplazamientos humanos contemporáneos (Brisson, 1997; Santos, 1998). De esta manera se generan las migraciones “no deseadas” desde zonas empobrecidas hacia otras regiones donde parecen existir más opciones de empleo y vida (Gallardo, 2010, p.56). Por ello, como señalamos en otro lugar, la discriminación encierran una gran complejidad que debe ser analizada en espacios sociales concretos, para observar qué tipo de “lógicas y dinámicas de exclusión y desigualdad global, local, nacional y transnacional” operan “y articulan relaciones sociales más excluyentes que solidarias”, generando “representaciones sociales cada vez más cerradas y limitadas” de las personas y grupos que viven en ellas (Cruz *et al.*, 2011, p.2289).

En este texto, a partir de una breve aproximación al caso de España donde se ejemplifica la convivencia en contextos de migraciones “no deseados”, retomamos las propuestas avanzadas en otro artículo publicado con anterioridad (Sánchez Rubio, 2017) para ofrecer insumos de co-educación en derechos humanos, destacando su carácter complejo, socio-material, relacional y cotidiano. Estas propuestas nos parecen que resultan necesarias para favorecer la reflexión, pero sobre todo la praxis que enfrenten la creciente vulnerabilidad y exclusión social de las personas migrantes “no deseadas” y se pueda mejorar la convivencia en entornos cada vez más multiculturales. Las propuestas es que hablar de derechos humanos es hacerlos desde los contextos relacionales e históricos en los que están insertos y que derechos humanos pueden cultivarse y co-enseñarse más que desde una normatividad, en praxis cotidianas que enfrenten procesos de dominación y exclusión social.

### **I. A manera de contexto: la migración “no deseada” y la convivencia cotidiana**

Utilizando el caso de España, en esta sección abordamos y problematizaremos algunos de los retos que supone la convivencia cotidiana en entornos multiculturales entre población española y migrantes considerados “no deseados”, para reflexionar y explicar por qué en ocasiones resulta difícil construir relaciones horizontales y de reconocimiento y en los cuales la concepción de derechos humanos es muy limitada.

En España, en tanto contexto receptor de intensos flujos migratorios internacionales principalmente desde mediados de la década de 1990 hasta la irrupción de la crisis económica de 2008, las ciudades han pasado a estar compuestas también por personas provenientes de diversos países que llegan en la búsqueda de bienestar y mejores condiciones de vida. El cambio en el patrón migratorio –dejar de ser país emisor y pasar a ser receptor de migración– ocurrió cuando España atravesaba un proceso de transición demográfica y socioeconómica (1975-1985) que implicó tanto su reubicación en la economía globalizada, además de las transformaciones sociales ocurridas por la implantación de la democracia y el Estado de bienestar así como el cierre de los mercados de trabajo exteriores por la crisis económica (Colectivo Ióe, 1999; Cachón, 2009).

Pese al incremento inusitado, la proporción de la población extranjera en relación a la población total en España aún es baja: de acuerdo a datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) la población extranjera representa en 1996 el 1,37% del total de población empadronada en España (española y extranjera), subiendo a 2,28% en 2000 y 12,2% en 2010, y actualmente las últimas cifras de enero de 2017 indican que son 9,77% del total de población empadronada en el país (INE, 2018).

La inserción de esta población extranjera en términos generales ha sido notable, aunque también en estos ya casi cuatro lustros de rápido incremento, han surgido algunos problemas en la convivencia. ¿Por qué esta población es un problema para la convivencia local? Entre las posibles respuestas, destacamos el cómo en algunas localidades la población extranjera registró más rápido incremento y alcanzó cifras muy significativas, resultando tal aumento inesperado y sorprendente tanto para los gestores como para la ciudadanía en general, porque ni se lo esperaban ni estaban preparados para su gestión y aceptación (Aparicio, 2001; Torres, 2002 y 2005).

Precisamente, un factor a tener en cuenta en la no aceptación es la composición del flujo de población extranjera: básicamente está protagonizado por los “inmigrantes ‘laborales’ extracomunitarios, que se conforman como migración familiar y permanente”



(Torres, 2002, p.273), que es concebida en algunos ámbitos como migración diferenciada con respecto a otros extranjeros que son considerados comunitarios. Así, en torno a ambos grupos (“comunitarios” y “extracomunitarios”) se ha ido construyendo un distinto imaginario y una percepción social por parte de la población autóctona española que luego incide en el proceso de inserción social y de convivencia, según han señalado varios autores (Izquierdo, 1997; Pedone, 2006; Torres, 2005; Cachón 2008). Como sintetiza Torres (2005):

dada la construcción social diferenciada de estos dos tipos de extranjero, son los inmigrantes extracomunitarios y no los extranjeros, en general, los que se constituyen como el ‘problema’ de la inmigración, tanto en la percepción social como en los discursos políticos (pp. 276-277).

Además, habría que indicar también que buena parte de esos procesos de movilidad revisten condiciones forzadas y son desplazamientos o migraciones “no deseadas”. Para ahondar en este aspecto, es útil retomar a Helio Gallardo, quien señalaba que la expresión “desplazamientos o migraciones no deseadas” alude al menos a dos sentidos: (a) al hecho de que las personas que se desplazan o migran (sea en forma individual o con sus familiares) no “desean salir de su tierra, ni menos abandonar a sus familias nucleares o ampliadas” y si lo hacen es “porque en sus lugares se malmuere o apenas si se sobrevive y se carece de horizonte de futuro” y, (b) a que “las poblaciones que reciben [a] estos emigrantes tampoco han solicitado su venida, no los han invitado. Los ven diferentes, poco deseables por su apariencia (color de la piel, forma de llevar el pelo, actitud, por ejemplo)” y también porque llegan a emplearse en ocupaciones que desplazan a los habitantes locales o “porque solo exigen o demandan servicios (a veces derechos ciudadanos) pero a la vez se aíslan y tienen menos devoción por sus responsabilidades hacia la comunidad. Tal vez en lugar de decir ‘menos devoción’ debí pronunciar ‘indiferencia’” (Gallardo, 2010, p.57).

Así, esta condición doble que tienen las migraciones “no deseadas” —en tanto que lo son para quienes se desplazan como para quienes viven en las sociedades que reciben a los migrantes—, deja ver aspectos que están en la base del proceso complejo de la percepción del “otro” y desde el cual se construyen las experiencias concretas y las actitudes entre quienes llegan y quienes son originarios/autóctonos de una localidad. Con ello se quiere llamar la atención sobre la normalización de prejuicios y estereotipos, pero también de acciones concretas, que particularmente se dirigen contra los migrantes procedentes de países empobrecidos por algunas personas de la sociedad autóctona mayoritaria.

¿Esto a qué se refiere? En el caso de determinadas localidades de Andalucía, Murcia, Valencia, Canarias, Baleares, Madrid y Cataluña, donde se registra a lo largo de la década de 2000 un incremento significativo de población extranjera sea comunitaria o extracomunitaria se da un trato diferenciado a quienes proceden de países empobrecidos como Marruecos, Ecuador, Colombia, Bolivia frente a quienes provienen de países considerados “ricos” o “desarrollados” como Alemania, Reino Unido, Francia, por mencionar solo algunas procedencias. Este trato diferenciado se refiere en concreto a que los migrantes de países empobrecidos, más que aquellos procedentes de los países considerados “ricos”, padecen situaciones de explotación laboral, segregación de espacios, aislamiento junto con discriminaciones cotidianas e imágenes negativas configuradas desde los prejuicios y estereotipos, el racismo y la xenofobia (Acien, 2010).<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Hay ejemplos de algunas formas de este trato diferenciado en los artículos de los libros de Checa, Arjona y Checa (2003), De Lucas y Torres (2002), Sánchez Gómez y Serra (2013).

Estas actitudes y acciones negativas, que no valoran y consideran como igual a quien llega de fuera, y que muchas veces están presentes a nivel individual, colectivo e institucional en la sociedad mayoritaria, ponen de manifiesto cómo priman valores contruidos desde posturas de asimilación, aculturación, paternalismo y asistencialismo. La asimilación:

consiste en asumir lo nuevo hasta el punto de negar las tradiciones, valores y experiencias previas. Se observa en colectivos e individuos que aspiran a la disolución en el colectivo mayoritario, pese a que ello suponga costes personales y la renuncia a rasgos idiosincrásicos (Maya-Jariego, 2010, pp.98-99).

La aculturación señala a su vez el proceso por el cual a nivel individual o colectivo se adquieren una nueva cultura, redefiniéndose la identidad social propia a efectos de factores externos como la colonización, la dominación, la supervivencia, la resistencia, etc. El asistencialismo, en cambio, hace referencia a una tendencia a aplicar las normas de autoridad o protección tradicionalmente asignadas al padre de familia, por lo se reduce la libertad y autonomía de la persona o grupo sujeto a trato paternalista, combinando decisiones arbitrarias con elementos sentimentales y concesiones de favor. Finalmente, el paternalismo da cuenta de la asistencia (de algún bien, servicio, etc.) que se brinda y que genera situaciones de dependencia al no promover, en quien recibe, la dignidad, la autonomía, el crecimiento personal, pues se ofrecen paliativos y no soluciones a los problemas, a las desigualdades. En contextos multiculturales estos cuatro tipos de valores no posibilitan que se puedan establecer relaciones horizontales entre quienes hacen parte de la sociedad autóctona mayoritaria y las minorías de migrantes que han llegado, porque no dejan espacio para que esas nuevas poblaciones puedan tener autonomía y libertad desde la cual participar.

## **2. El problema de teorizar por encima de practicar derechos humanos. Dos hipótesis de trabajo**

Esta sección se centrará en la importancia de la figura o concepto de los derechos humanos, que puede servir de mecanismo con el que los seres humanos puedan acceder de manera más justa, equitativa y proporcionada e independientemente de su origen o lugar de procedencia a los bienes materiales e inmateriales con los que poder vivir dignamente en cada sociedad que se dice democrática, constitucional y de derecho. Por esa razón intentaremos afinar deteniéndonos con algunas propuestas y directrices de lo que puede ser una educación que nos sensibilice por y en derechos humanos. Sin una cultura que quiera y apueste por ellos, difícil será que funcionen de manera distributiva y justa, las reglas de juego políticas y jurídicas acordadas por consenso, y también se complicaría el que se hicieran factibles, reales y efectivas el conjunto de responsabilidades, derechos y obligaciones, principios y valores que debemos conocer, asumir, cumplir, accionar y desarrollar para vivir con una práctica con dignidad, equidad, libertad, igualdad, paz, solidaridad, pluralidad de las diferencias y en democracia.

Pese a que pueda estar claro lo importante que es educar en derechos humanos, resulta ser más crucial saber desde qué idea o concepto práctico se pretende enseñar. A continuación vamos a dar una serie de directrices y líneas metodológicas y axiológicas sobre lo que consideramos, puede ser un modo de educar y co-educarnos en derechos humanos, pues partimos de la base de que todos debemos estar implicados en practicarlos, hacerlos y accionarlos, no solo en teorizarlos. Las propuestas se enmarcan

con el material recopilado en los libros que realizamos para los cursos de pre-grado (ESO y Bachillerato o preparatoria) con la editorial andaluza Algaida sobre *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* en un contexto español conflictivo y adverso a incorporar la asignatura en los institutos por considerarla una amenaza a la materia de Religión (Sánchez Rubio, 2007b, 2008a y 2008b).

Para ello vamos a partir de dos hipótesis de trabajo que hay que tener en cuenta desde el principio:

a) El problema central y principal de los derechos humanos guarda relación con el abismo y la separación descomunal que existe entre la teoría y la práctica. Para educar en derechos humanos hay que abordar esta problemática de tal manera que desde el principio hay que promocionar, difundir, inculcar formas, caminos y modos de disminuir esta separación, cuestionando la manía que la cultura occidental tiene de priorizar más lo teórico sobre lo práctico.

b) La segunda hipótesis que barajamos guarda mucha relación con la anterior. Retomando muchos de los planteamientos del filósofo chileno Helio Gallardo, consideramos que la poca cultura con sensibilidad en derechos humanos que existe a nivel global, es excesivamente reducida, estrecha y minimalista. La versión generalizada que normalmente se consolida a nivel institucional y oficial tanto gubernativo o nacional como a nivel de organismos internacionales en el ámbito del derecho internacional y de las ONG, solo atiende a una concepción normativista, formalista, jurídico-positivista, estatista, delegativa y post-violatoria, teniendo como resultado un imaginario que piensa los derechos humanos solo desde su teorización por sabios especialistas y por su efectivación y garantías atendidas por medio de burocracias funcionariales estatales y a través de circuitos judiciales. Las consecuencias se plasman en una cultura pasiva, conformista, indolente y débil. Fijémonos en esto: comparemos el porcentaje de violaciones de derechos humanos que ocurren todos los días en cualquier país supuestamente constitucional, democrático y de derecho, con el número de esas violaciones que son atendidas judicialmente con sentencias favorables y realmente. La desproporción es inmensa, de un 99 % de derechos vulnerados frente a un 1 % de eficacia judicial y post-violatoria, siendo generosos, porcentaje que puede incrementarse un poco con políticas públicas acosadas y limitadas por el coste y el gasto económico que supone proteger determinados derechos.

Como trasfondo hay un problema mayor y que se refiere al falso universalismo de los derechos humanos construido por la cultura occidental. Sus discursos se mueven por medio de inclusiones abstractas, pero sobre la base trágica y recelosa de exclusiones concretas marcadas por la nacionalidad, el racismo, el sentido de pertenencia, la condición de clase, la defensa del derecho de propiedad avariciosa y absoluta, el machismo o el concepto de ciudadanía. Lo hace tanto a nivel interno, como a nivel externo, pero en este caso con una mayor intensidad. Occidente trata al otro, al extranjero o al extraño, con un grado de desigualdad mayor que el que establece internamente, de puertas a dentro, precisamente como describimos en la sección anterior. Así, el modo jerarquizado como organiza socialmente el poder y el saber por razones de clase, de raza, etarias y de género a sus nacionales, lo acentúa, incorporando nuevas asimetrías de puertas a fuera, a quienes considera no occidentales y pertenecen a otras culturas, sobre todo si son pobres. Este

sería el caso de los migrantes “no deseados” procedentes de los países empobrecidos que han llegado a España.

La discriminación, la marginación y la inferiorización por medio de la división social, cultural, racial, etaria, territorial, de clase y étnica del hacer, del poder, del ser y del saber humanos —establecida por el modo de producción capitalista moderno-patriarcal y sus modelos de desarrollos basados en el mercado y la propiedad privada de avariciosos—, se incrementa estructuralmente entre quienes son considerados occidentales o afines y quienes lo son condicionalmente o deficientemente. Por ello, la universalidad de los derechos humanos se construye sobre discursos que defienden inclusiones en abstracto de todas las personas, pero sobre la base trágica y recelosa de exclusiones concretas, individuales y colectivas, marcadas por la nacionalidad, el racismo, el androcentrismo, el clasismo, la riqueza suntuaria como fin en sí mismo o el concepto de ciudadanía que se multiplican y acentúan contra quienes no poseen una nacionalidad de un estado considerado constitucional y de derecho.

Con todo esto tenemos que reflexionar si en ese problema de separación de la teoría y la práctica, los derechos humanos vistos solo desde sus dimensiones instituidas, burocráticas, formales, abstractas y normativas, invisibilizan, ignoran o no afectan a las situaciones estructurales de desigualdad y dominación que quedan inamovibles históricamente, a pesar de que existan normas e instituciones junto a reflexiones teóricas sobre ellas que puedan, formalmente, reconocer las demandas de esos grupos excluidos. Como se ignora y se fortalece el mal común que solo beneficia a unos pocos a costa de la mayoría, puede estimarse que los colectivos populares y oprimidos luchan permanente y continuamente por condiciones de una vida digna de ser vivida (étnica, epistémica, social, económica, política, libidinal-sexual, cultural...) más allá de las perspectivas secuenciales, lineales y generacionales de derechos establecidas doctrinal y jurídico-positivamente, desde un prisma eurocéntrico (Sánchez Rubio, 2011).

Una de las razones de que esto sucede es que, quizás, el modo como concebimos derechos humanos es un modo simplificado, insuficiente y limitado por puntual, parcial, azaroso y mínimo, que no solo no garantiza de manera suficiente la dignidad humana, sino que tampoco afecta la estructura desigual sobre la nos relacionamos y convivimos. De ahí que urja fomentar programas de educación en derechos humanos basados en imaginarios y prácticas más complejas, maximalistas, reactivas y centradas en las relaciones, prácticas y acciones humanas con los que intentar aumentar los porcentajes de garantías, efectividad, reconocimientos, inclusiones no discriminatorias y disfrute por parte de todos. De eso y algunas cosas más hablaremos a continuación.

### **3. La importancia de la co-educación en derechos humanos a partir de un concepto cotidiano, relacional, socio-histórico, complejo y multi-garantista**

Nuestras propuestas y lineamientos básicos para enfrentar estos puntos ciegos o limitantes sobre derechos humanos las vamos a ordenar en dos bloques:

- a) En primer lugar uno de carácter epistemológico-estructural, aportando algunos elementos que amplíen la mirada de los derechos humanos y que demandan una mayor atención sobre sus dimensiones más prácticas y cotidianas en el sentido de que siendo como somos seres humanos, de la misma forma que somos potenciales vulneradores de derechos también somos potenciales reconocedores y no violadores de los mismos en todas las esferas de lo social.

- b) En segundo lugar, nos centraremos en un bloque más moralizador, a partir de una serie de convicciones éticas y de contenidos propositivos que se basan en algunos aportes del pensamiento de liberación latinoamericano, en función del concepto relacional, socio-materialista, multi-garantista y pre-violatorio que defendemos y que insiste en la idea de que los derechos humanos hay que entenderlos a tiempo completo y en todo lugar. Nos afecta a todos y todos debemos co-educarnos y co-responsabilizarnos en hacerlos a cada instante y a partir de las mismas tramas sociales, relaciones y acciones humanas desde dinámicas de respeto y de reconocimientos.

### **3.1. Elementos sobre los que co-educar en derechos humanos**

Cuando reflexionamos sobre los derechos humanos sucede algo similar a la imagen que tenemos de un iceberg. Si pensamos en este gran bloque de hielo, percibimos que hay un tercio de su estructura que está en la superficie y que vemos, pero existe otra parte bajo el agua que está oculta y que no conocemos. Desde el inicio partimos de una idea equivocada. No tenemos en cuenta los dos tercios que se ocultan debajo del agua y que son sus verdaderos cimientos. Educar en derechos humanos requiere explicar y facilitar tanto los elementos que forman parte de la superficie que está a la vista como los elementos existentes en su estructura y que permanecen debajo del agua y que, por ello hay que visibilizar y mostrar. Al igual que el iceberg, los derechos humanos esconden todo un mundo de matices y riquezas que no nos son ajenos, extraños ni desconocidos, sino que están muy cerca de nosotros, en nuestro vivir cotidiano, independientemente de que seamos estudiantes o profesores, padres de familia o hijos, empresarios o abogadas, jueces y juezas o policías, funcionarios, representantes políticos, sindicalistas o ciudadan@s o que hayamos llegado de otros países.

Generalmente, cuando se habla de derechos humanos se suele acudir a una idea de los mismos basada en las normas jurídicas, en las instituciones con el estado a la cabeza y en ciertos valores que le dan fundamento (como la libertad, la igualdad y la solidaridad) y que están o bien basados en la misma condición humana o bien reflejados en sus producciones normativas e institucionales. Derechos humanos son aquellos derechos reconocidos tanto en el ámbito internacional como nacional, por las constituciones, normas fundamentales, cartas magnas, tratados y declaraciones basadas en valores.

Esto, consciente e inconscientemente, conlleva varias implicaciones o consecuencias negativas ya mencionadas y que vamos a resaltar a partir de los planteamientos de Helio Gallardo, relacionándolos con dos definiciones que nos ofrecen los iusfilósofos españoles Antonio Enrique Pérez Luño y Joaquín Herrera Flores. Para Pérez Luño (1999) los derechos humanos son un conjunto de instituciones y facultades que en cada momento histórico concretizan los valores de igualdad, libertad y dignidad humanas, precisando ser positivizados en normas jurídicas tanto de carácter nacional como internacional. Para el segundo, derechos humanos guardan relación con procesos de apertura y consolidación de espacios de lucha por la dignidad humana (Herrera, 2000 y 2005).

A partir de estas dos definiciones, podemos deducir 6 elementos que retomamos, de los cinco que señala Helio Gallardo como partes de la estructura de derechos humanos: a) la reflexión filosófica o dimensión teórica y doctrinal; b) el reconocimiento jurídico-positivo e institucional a nivel nacional e internacional; c) la eficacia y efectividad jurídica estatal (políticas públicas y sentencias judiciales); d) la lucha social; y e) la sensibilidad sociocultural (Gallardo, 2000, 2005, 2006a, 2006b y 2007). Nosotros añadimos como un

sexto elemento f): los valores como la libertad, la igualdad, la dignidad, la solidaridad, la vida humana y de la naturaleza, que en forma de reglas y principios se objetivan en normas, se reflexionan e interpretan filosófica, doctrinal y teóricamente en su parte argumentativa y discursiva y, además se reivindican por los movimientos sociales. Se refieren a facultades y marcos de acción. Finalmente también ampliamos la dimensión c) con sistemas de garantías jurídicas no estatales a partir de un paradigma de pluralismo jurídico y de garantías sociales, culturales, relacionales no jurídicas como complemento de la infraestructura que vertebran los estados; y especificamos la lucha social del cuarto elemento d), como lucha colectiva desde los movimientos sociales y la lucha individual cotidiana. Educar en derechos humanos debería tener en cuenta de manera complementaria, interdependiente y de un modo interrelacionado todas estas dimensiones (Sánchez Rubio, 2015).

Uno de los errores de enseñar derechos humanos aparece cuando se reduce al imaginario institucionalizado, oficial y generalizado que solo se fija en los tres primeros elementos con sus matices: a) la dimensión normativa e institucional; b) la dimensión teórico-filosófica y la eficacia jurídico-estatal, sumado el elemento de los valores (f), pero solo en relación a aquellos valores objetivados y positivizados en normas y teorizados por técnicos, operadores jurídicos y filósofos/as especialistas, desconsiderando o dando escasa importancia a ámbitos fundamentales como la lucha social (que cuando se reconoce se hace de manera muy puntual), la eficacia no jurídica y la eficacia jurídica no estatal, así como la cultura, el saber y la sensibilidad popular, que son básicos para poder entenderlos mejor y ponerlos más coherentemente en práctica. Estos insumos infravalorados hay que supervisibilizarlos y mostrarlos porque nos pueden permitir superara y/o enfrentar esa separación estructural que existe entre lo que se dice y lo que se hace sobre derechos humanos y que impiden desarrollarnos como sujetos y autónomamente.

No obstante, un programa que pretenda educar y enseñar derechos humanos debe mostrar el mayor número de teorías y concepciones filosóficas que las reflexionan y conceptualizan, siempre atendiendo a los contextos socio-culturales donde se quiere sensibilizar y enseñar. Asimismo, una faceta importante de los derechos humanos es su proceso de institucionalización y reconocimiento normativo tanto a escala nacional como internacional. Cuando movimientos sociales como el de la burguesía en el proceso de conformación de las sociedades modernas, o como el movimiento obrero en el siglo XIX y los movimientos de las mujeres y de los indígenas en el siglo XX con sus antecedentes en el pasado, se levantaron para reivindicar mayores espacios de libertad y denunciar distintas formas de exceso del poder (económico, cultural, étnico, libidinal, etc.), el objetivo del reconocimiento constitucional y jurídico se hizo crucial para objetivar sus demandas.

De ahí la importancia que tiene la dimensión jurídico-positiva de los derechos humanos con sus valores inspiradores que se reclaman como bandera (dignidad, igualdad, libertad) mostrando el conjunto de normas jurídicas de carácter nacional e internacional que forma parte de cada país o región donde se pretende educar en derechos humanos. Pero, además, junto con el reconocimiento normativo, la eficacia y la efectividad jurídica de los aparatos estatales de derechos humanos suele ser el principal recurso al que se acude para garantizarlos. Que los ciudadanos sepan dónde acudir a instancias administrativas y gubernativas, resulta útil para abrir los circuitos burocráticos y judiciales, pero hay contextos donde no hay una fuerte presencia del estado o, como en el caso de personas migrantes que se encuentran en situaciones irregulares de estancia ("sin papeles") acudir ante las autoridades implique la apertura de expedientes de expulsión. Entre esa

dependencia con sus debilidades y ausencias causadas por falta de presupuesto, por políticas de privatización o por desentendimiento por parte de las instituciones estatales solemos defender una concepción pos-violatoria de derechos humanos con resultados azarosos y mínimos, ignorando o haciendo poco caso a la dimensión pre-violatoria. Derechos humanos parecen que solo existen una vez que han sido conculcados, no importándonos aquella dimensión de su realidad que se construye o se destruye antes de acudir al estado.

Ahora bien, los derechos humanos no son un dato, una esencia reflejada en un valor o principio o solo lo recogido en unas normas constitucionales y/o lo reflejado en unos libros que hay que aprenderse y memorizar. Tampoco hay que pensar en que solo tienen una dimensión delegativa e instituida al considerarse que solo pueden ser conocidos por especialistas en derecho o por operadores jurídicos y, en último caso, por los tribunales de justicia de ámbito nacional o internacional. Por lo general se piensa que solo son ellos quienes nos dicen cuáles son nuestros derechos y sobre ello se construyen programas de educación supuestamente asépticos y neutrales que solo hay que aprenderse memorizándolos. Este modo de enseñar derechos humanos sobredimensionaría la etapa procesal que se activa post-violatoriamente por especialistas, cuando se vulneran, quedando circunscrita a la esfera de su reivindicación judicial, una vez que han sido ya violados e incluso se decantan por un carácter punitivo y sancionador. De ahí que debamos abrir el horizonte a estadios pre-violatorios y a instancias que van más allá de lo instituido, teórico, normativo, formal y estatal-funcionario, otorgándonos más poder y protagonismos a nosotros mismos, los seres humanos, en tanto sujetos relacionales empoderados.

### **3.2. Derechos humanos relacionales e instituyentes**

Esta apertura la basamos en la idea de que derechos humanos guardan relación con la capacidad que el ser humano tiene y debe tener como sujeto para dotar de carácter a sus propias producciones en entornos que no domina completamente. Estarían vinculados con la disposición de denunciar y luchar contra cualquier situación que imposibilite esta capacidad de crear, significar y resignificar a las instituciones socialmente producidas. Por esta razón, un programa educativo de derechos humanos será mucho más completo y enriquecido si enseña que no hay derechos sin luchas sociales pasadas y presentes, ni tampoco sin luchas individuales y que es fundamental tener una cultura y una sensibilidad por ellos para incorporarlos en nuestros proyectos de vida y hacerlos a diario. Eso ampliará los mecanismos de garantías que serán múltiples y de carácter no solo jurídico-estatal, sino también social, político, económico y cultural a partir de su implementación multi-espacial, es decir, en todos los espacios sociales donde nos relacionamos.

¿Por qué es importante enseñar la dimensión de las luchas? Porque es ámbito que da origen a los derechos humanos y los mantiene vivos: tanto la lucha y la acción social colectiva, como la lucha individual y cotidiana. En ambos casos, derechos humanos tienen más que ver con la definición de Joaquín Herrera (2000, 2005), como procesos de lucha por abrir y consolidar espacios de libertad y dignidad humanas. En concreto pueden ser concebidos como el conjunto de prácticas, acciones y actuaciones sociopolíticas, simbólicas, culturales e institucionales tanto jurídicas como no jurídicas, realizadas por seres humanos cuando reaccionan contra los excesos de cualquier tipo de poder que les impide que puedan auto-constituirse como sujetos plurales y diferenciados. Las luchas

pueden manifestarse por medio de demandas y reivindicaciones populares en forma de movimientos sociales o individualmente, en la vida diaria y entornos cotidianos en los que la gente convive y reacciona.

Las luchas colectivas, tal como señala Helio Gallardo, parten del imaginario burgués en el tránsito a la modernidad, pero van más allá de ese imaginario y trascienden el molde trazado por la lucha burguesa, extendiéndose los imaginarios a toda lucha frente a cualquier expresión de poder. La matriz y la base de derechos humanos están constituidas socio-históricamente por la formación social moderna, por sus instituciones, dinámicas y lógicas. La lucha de la burguesía como sociedad civil emergente y moderna, fundamentó derechos humanos a través de su dinámica reivindicativa de liberación frente a todo impedimento ilegítimo establecido por los reyes, los señores feudales y la Iglesia, quienes no reconocían la ampliación de las experiencias de humanidad expresadas en las particularidades de la vida burguesa (Gallardo, 2007). Pero esta matriz, que posee un horizonte de esperanza y posibilidades muy fuerte, en su origen y posterior desarrollo estuvo desgarrada por tensiones, oposiciones y conflictos diversos. Enseñar derechos humanos implicar mostrar esas otras luchas.

Sí es cierto que la burguesía concibió y creó con sus prácticas y teorías, desde el principio, el imaginario de los derechos humanos como derechos individuales, pero su fuerza persuasiva, hegemónica y simbólica consolidó una universalidad abstracta y colonizadora que silenció e invisibilizó el desgarramiento que, desde sus inicios, se dio no solo entre el orden feudal frente al que luchaba la burguesía, sino también frente a otros grupos sociales que quedaron discriminados, explotados y marginados por no encajar en el “traje” de la cultura burguesa. Más bien, la capacidad de imponerse y de hacerse hegemónica de este colectivo, provocó, al institucionalizar sus reivindicaciones, que otros grupos humanos no pudieran en ese mismo período y, en períodos posteriores, hacer una lucha con resultados institucionales y estructurales equivalentes a los que logró la burguesía. Esto ocasionó una serie de experiencias de contrastes diversas y diferentes en colectivos (indígenas, mujeres, otros grupos étnicos o raciales, etc.) con sus propios horizontes de sentido, propuestas existenciales plurales y modos de vida diferenciados, que tuvieron que adaptarse al imaginario de la modernidad liberal burguesa y decolonial, cuyo horizonte de sentido -que no era el único válido y verdadero- poseía tanto lógicas de emancipación como lógicas de dominación y exclusión patriarcales, raciales y etnocéntricas, siendo estas últimas las que se hicieron predominantes al subalternizar y victimizar a quienes cuestionaban el orden económico capitalista y burgués, basado en la propiedad privada absoluta, la competitividad de ganadores y perdedores, el libre mercado y la racionalidad instrumental del máximo beneficio y la eficiencia.

En cuanto a las luchas cotidianas e individuales -y que también son políticas-, percibimos el hecho de que todos estamos implicados en su efectivación y en su hacerlos realidad. Enfrentan el efecto estático y congelado o puntual y azaroso de las formas jurídicas expresadas en leyes y reglamentos por medio del conjunto de actuaciones y relaciones personales, concretas y cercanas encaminadas a hacer efectivos los derechos proclamados. Si con el primer tipo de lucha por los derechos a través de los movimientos sociales (pueblos indígenas, colectivos de mujeres, movimientos LGTB, proletario y trabajadores, colectivos contra el racismo y la esclavitud, estudiantes, indignados, migrantes, etc.), nos encontramos con unos derechos humanos generados desde poderes constituyentes populares con una mayor fuerza colectiva transformadora, en este segundo tipo de lucha relacional del día a día, los derechos humanos son ejercidos por poderes



instituyentes más “cotidianistas”, expresados con la facultad o potencialidad individual y personal y las acciones particulares desenvueltas por cada persona.

En ambos casos, a un nivel más antropológico, podría hablarse de la cualidad instituyente y creadora de los seres humanos para transformarse a sí mismos y a los entornos en el que se desarrollan. En este sentido, Joaquín Herrera Flores (2000, 2005) alude a la capacidad humana genérica de reaccionar culturalmente frente al mundo, de reaccionar frente a sus entornos relacionales, en un permanente, continuo e inacabado proceso de creatividad y significación, con sus consecuencias tanto positivas como negativas.

En otras palabras, a la capacidad creativa plural y diferenciada, la cualidad individual y colectiva de las personas concretas de enfrentar el mundo, reaccionando frente a sus entornos relacionales tanto para lo bueno como para lo malo. En términos de dignidad humana, sería “el despliegue de la potencialidad humana para construir los medios y las condiciones necesarios que posibiliten la capacidad humana genérica de hacer y des-hacer mundos” (Herrera, 2005, pp.18, 57 y 60). Sería un modo de recuperar la dimensión instituyente de cada ser humano sin obligarlo a delegar su defensa solo en lo instituido y burocrático. Por ello, la fuerza de los derechos humanos en eficacia y reconocimiento garantizado se incrementará complementando las dimensión instituyente de las luchas colectivas e individuales con los derechos instituidos normativizados y estatalizados que cada ciudadano/a también debe reclamar.

De esta manera se amplía el sistema de garantías con los que los derechos se hacen reales en su uso. Para hacer operativas las normas constitucionales y las normas internacionales que forman parte de cada ordenamiento jurídico nacional, junto con las acciones de los operadores jurídicos con sensibilidad por derechos humanos, que atienden las demandas y denuncias a través de sentencias, acciones de defensa y medidas administrativas, estarían los actos ciudadanos individuales dirigidos a hacer valer los derechos reconocidos por las normas. Pero además, en los espacios relacionales de convivencia (en la familia por medio de una educación de crecimiento respetuoso, en la escuela a través de pedagogías liberadoras, en el trabajo con el reconocimiento integral de los derechos laborales, etc.), de *motu proprio* los seres humanos pueden desarrollar un conjunto de tramas sociales con las que unos a otros se tratan como sujetos iguales y plurales, actuando y luchando para convocar y sensibilizar, desde dinámicas de reconocimientos mutuos, solidarias y desde horizontalidades, ampliando el ámbito de garantías de derechos a lugares cotidianos y no solo judiciales.

Derechos humanos son socio-histórica y socio-materialmente producidos. No son instancias sustanciales y trascendentes que moran en el piso de arriba o en la azotea de nuestras casas. Los hacemos a través de relaciones humanas en nuestro propio piso de vida. Por eso, en el orden de la convivencia humana y en cada espacio relacional, se construyen y respetan o se destruyen y violan derechos humanos según el tipo de relaciones humanas que se desplieguen: si mediante dinámicas de dominación e imperio o mediante lógicas de emancipación y liberación. A través de las primeras el poder se ejerce entre sujetos considerados superiores y humanos tratados como objetos inferiores, manipulables, prescindibles y manejables. Por medio de las segundas, las relaciones con el otro y la otra junto con las identidades del nosotros se construyen desde tramas de reconocimientos mutuos, respeto y considerando a todos como sujetos, co-obligándonos y cooperando constante y permanentemente.

Por esta razón hablamos de que educar y enseñar derechos humanos es co-educarnos y con-enseñarnos no solo en las escuelas, en las universidades o por medio de cursos especializados. Nos implica a todos hacerlos a tiempo completo y en todo lugar. Visibilizar el papel tan importante de las esferas relacionales y las tramas sociales en todos los espacios (doméstico, libidinal e íntimo, ciudadano, comunitario, global, del trabajo y el mercado, etc.) y promocionar desde lo cotidiano el desarrollo de dinámicas de emancipación y liberación con las que todos nos constituimos como sujetos, permitirá unos resultados mayores de transformación de esa violencia estructural sobre la que se sostienen nuestras sociedades y es causa de la separación entre la teoría y la práctica. Por ello se debe trabajar a nivel inter-escalar (desde lo local, pasando desde lo nacional hasta lo global) y multi-espacialmente (en todos los lugares donde las relaciones humanas se desenvuelven) convocando, testimoniando, extendiendo, sensibilizando y promocionando relaciones humanas incluyentes de reconocimientos mutuos, reciprocidades y solidaridades (Sánchez Rubio, 2015). Derechos humanos guardan más relación con lo que hacemos en nuestras relaciones con nuestros semejantes, ya sea bajo lógicas o dinámicas de emancipación o de dominación, que con lo que nos dicen determinados especialistas lo que son (aunque también repercute en nuestro imaginario y en nuestra sensibilidad sobre derechos humanos). Y todo ello se enseña desde un nosotros solidario.

Hay que tener en cuenta que estructuralmente nuestras sociedades dividen racial, sexual, genérica, clasista y etariamente de forma discriminatoria, excluyente, marginadora, desigual e injusta a la gran mayoría de la humanidad. Hay quienes pueden pensar que por ello aparecen los derechos humanos como instrumentos de lucha y enfrentamiento a las violaciones que surgen de estos espacios relacionales. El estado-nacional sería el vehículo protagonista de límite, de control, de prevención y de sanción de las extralimitaciones de los poderes. No obstante, en función de lo que estamos diciendo, el imaginario que se utiliza y con el que se suele educar en derechos humanos y tal como lo entendemos oficialmente, no permite enfrentar la violencia estructural y asimétrica de nuestro sistema capitalista global y las carencias de no poder hacer reales y efectivos nuestros derechos. Ya hemos dicho que el modo como los conceptualizamos y los defendemos solo tiene unos efectos paliativos y puntuales. Por este motivo es imprescindible salir de este bloqueo del 0.1% de éxito en la protección y las garantías. Los derechos humanos deben practicarse desde concepciones que produzcan consecuencias transformadoras de la división violenta y desigual del ser, del saber, del poder y del hacer humanos en lo étnico, lo racial, lo etario, lo genérico y lo sexual y en lo referente a la clase social, predominante a nivel global.

En esa dinámica, para hacer efectivos derechos humanos, se precisa crear sistemas de garantías que funcionen con las actuaciones y acciones humanas de defensa, lucha y reivindicación. No se reducen a una única dimensión instituida, ni tampoco a una dimensión post-violatoria, omitiendo la centralidad de la dimensión pre-violatoria de los mismos. Existe toda una realidad mucho más amplia que la ofrecida por las políticas públicas de prevención y que se manifiesta con la praxis relacional cotidiana de la sociedad civil en lo social, lo político y lo económico. Además, para extender la mirada del sistema de garantías, junto a la legitimidad estatal de lo jurídico y la legitimidad social, que puede ser clasificada de ilegal pese a su materialidad de justicia, también existe, una dimensión jurídica no estatal, concretizada por la actuación de individuos y grupos humanos en sus lugares de existencia, independientemente de que oficialmente sean o no sean reconocidos ciudadanos, como sucede con poblaciones migrantes.

Por estas y otras razones, las dimensiones formales, institucionales y doctrinales deben complementarse en todas las esferas sociales, con el ámbito en el cual son los mismos seres humanos quienes también garantizan derechos, a través de las movilizaciones, las actuaciones y las luchas junto con las tramas sociales que los constituyen como sujetos y no como objetos. Cada uno y cada una de nosotros y nosotras, individual y colectivamente, somos quienes podemos o no podemos diariamente construir y reconocer derechos de manera solidaria y recíproca, haciéndolos efectivos con nuestras acciones, bien organizándonos y movilizándonos, bien a través de nuestras acciones individuales. De ahí la clara dimensión política que tienen, además, de la conexión que poseen con la necesidad de que la gente gane poder y lo ejerza emancipadoramente. A todos los niveles y escalas se debe cultivar una cultura que empodere y transfiera poderes a las mayorías populares y sub-alternizadas.

Finalmente, educar en derechos humanos es un vehículo para sensibilizar y hacer cultura sobre los mismos. Si la ciudadanía o los miembros de las sociedades democráticas no poseen una sensibilidad socio cultural y popular por sus derechos o no los conocen, es difícil que los defiendan. Igual sucede con la cultura jurídica, que también tiene que estar educada y formada desde el imaginario de los derechos humanos. Pero no solo eso, incluso puede haber una difusión de programas de enseñanza, promoción, concientización y formación en las escuelas, en las facultades de derecho y en las universidades, pero utilizando, tal como hemos dicho, un concepto restrictivo de derechos humanos que reproduce el imaginario indolente, anestesiado y pasivo que estamos denunciando. No solo se trata de educar obligando a los ciudadanos a aprenderse de memoria los artículos de la norma constitucional, sino que más bien, hay que enseñarnos a partir de una praxis acompañada por teorías, que nos conviertan en personas más activas y efectivas a nivel multi-escalar y desde una cultura de derechos humanos a tiempo completo y en todo lugar. Se logrará superar el 0,1 % de eficacia jurídica, si todos nos implicamos en hacer y construir derechos humanos integralmente en todas las esferas de lo social, utilizando los instrumentos jurídicos y los aparatos judiciales, pero también articulando relaciones de reconocimientos mutuos con las que todos seamos tratados y reconocidos como sujetos con capacidad de producir mundos.

Según el tipo de sensibilidad socio-cultural, será mayor o menor el grado de aceptación y el modo como los derechos humanos son asimilados, significados, re-significados y entendidos. Es evidente que cuanto mayor esté extendida una cultura relacional, multi-garantista e inter-escalar sobre derechos humanos, menores serán las demandas que tengan que pasar por los tribunales y mayores serán las instancias de reconocimiento efectivo en lo económico y lo político y lo social.

No es lo mismo promocionar y generar derechos humanos solo dentro del ámbito jurídico estatal que hacerlo fuera de él. Tanto jueces y juezas, fiscales y procuradores, abogadas y abogados, padres, madres, hijos, hijas, empresarios/as, agentes de bolsa, profesores/as, médicos, porteros/as, taxistas, jóvenes, ancianos/as, etc., tienen mucho que decir en el proceso de construcción y destrucción de derechos.

No hay que pensar que sea un hecho consumado la violación de los mismos para que sean protegidos, ni pensar que como no se respetan socialmente y en el ámbito externo del derecho, en el vivir cotidiano, únicamente pueden garantizarse al interior del mundo jurídico y estatal. Por el contrario, en ambos lugares, permanentemente, se hacen y deshacen derechos humanos.

#### 4. Convicciones éticas y propuestas concretas para co-educarnos en derechos humanos

En este apartado vamos a explicitar brevemente el segundo bloque más moralizador con algunas de las convicciones personales que nos mueven a la hora de entender, comprender, practicar y co-educar en derechos humanos y que a modo de criterios previos orientadores nos inspiran. También sugeriremos algunos contenidos concretos que hay que tratar o a los que hay que acudir para una más rica pedagogía en derechos humanos.

En primer lugar, siguiendo al teólogo uruguayo Juan Luis Segundo (2010), la apuesta por derechos humanos, pese a sus luces y sus sombras, es una apuesta por el ser humano y una fe antropológica por él. Esto se traduce en el principio de agencia humana defendido por Helio Gallardo y que hemos anticipado al principio del apartado 3.2. Lo retoma del logro de la modernidad sobre la capacidad de individuación del *homo sapiens*. El compromiso y la sensibilidad con lo humano se traduce en una disposición y un impulso a luchar por crear las condiciones que permitan a todo ser humano de dotar de carácter (libidinal, sexual, cultural, social, política, económica, étnicamente) a sus propias producciones en entornos que no controla en su totalidad (Gallardo, 2007). Añadimos como complemento, el criterio de riqueza humana abordado por Joaquín Herrera e inspirado en Marx, con el que defiende la posibilidad de reacción que toda persona posee frente al entorno de relaciones en que se encuentra, a partir del propio criterio de dignidad humana que se significa y se desarrolla en cada contexto cultural, ético, social y político (Herrera, 2005).

Desde la agencia y la riqueza humanas, se facilitará un insumo pedagógico que potencia y cultiva la autoestima, la autonomía y la responsabilidad de cada uno de nosotros. Sentirnos protagonistas de nuestro destino y valorar nuestras capacidades de significar, re-significar realidades, de crear y recrear mundos diversos y plurales junto con nuestros semejantes, puede ser un antídoto frente a complejos, pérdida de autoestima, sentimientos de culpabilidad, depresión o actitudes de sometimiento y aceptación de humillaciones. Sentirnos activos y sujetos instituyentes desde nuestras particularidades, con capacidad de transformar y enfrentar todo aquello que nos empequeñece o anula, nos hace crecer y no decaer ante las adversidades.

En segundo lugar, otro fuerte compromiso ético por lo humano en el modo de enseñar derechos humanos y que se proyecta sobre cualquier acción e interpretación de la realidad, está en el criterio y del principio de producción, reproducción y desarrollo de la vida humana dentro de su círculo con la naturaleza, en la línea trabajada por el pensamiento de liberación de Franz Hinkelammert (1995, 1998a, 1998b) y Enrique Dussel (1998). Para que el ser humano pueda desplegar la agencia o riqueza humanas, para que pueda producir y reproducir mundos, tiene que vivir. De ahí la importancia que tiene asumir e incorporar una racionalidad y una ética de la vida y de lo vivo, una ética reproductiva que sepa resistir sensible y comprometida con el sufrimiento humano. Todo ser humano debe vivir y no ser sacrificado ni ser matado por un valor, un ideal, una institución, en definitiva, una producción o creación humana. La vida humana no sobrevive sin naturaleza, pero sin humanos, ¿quién se preocupará de ella? Lo que defendemos desde la fe antropológica por el ser humano por medio del principio y la racionalidad de la vida es que, si entre los seres humanos nos respetamos unos a otros sin agredirnos, sin inferiorizándonos, sin discriminarnos o asesinarlos, el respeto por la naturaleza (vegetales y animales) vendrá por sí solo.

La producción, reproducción y desarrollo de la vida es un criterio de realidad: para que el ser humano pueda sentir, respirar, hablar, comunicar, crear, recrear, significar y resignificar mundos, debe vivir. Y educarnos en derechos humanos solo se puede desarrollar entre quienes estamos vivos. Por esta razón, partimos de la consideración de que la vida humana es el fundamento interno de la realidad. La vida humana (no abstractamente considerada) funciona como criterio que juzga sobre toda acción, tanto sobre aquello que la produce, reproduce y desarrolla como sobre aquello que la aniquila o degrada. No nos referimos a ella como fin, ni como programa que se puede cumplir o en el que se fracasa. Se trata más bien de la condición para cualquier cosa, acción o evento que esté dentro de los marcos de la realidad histórica del ser humano. Sin vida de los sujetos, no hay educación, ni discusión, ni razonamiento, ni valoración, ni sentimiento (Hinkelmmert & Mora, 2006).<sup>65</sup> Los ordenamientos jurídicos y los derechos humanos guardan relación con la administración de la vida y de la muerte de todas las personas del planeta, con nombre y apellidos. De ahí el reto de construir cultura sensible en derechos, responsable y con conciencia de defender las condiciones de existencia humana y de la naturaleza a partir de la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas que nos permiten vivir. La vida humana y el mundo natural en el que está inserta, son el fundamento que limita el margen de posibilidades de la humanidad. No todo es posible. La vida es lo debido.

A partir de esta apuesta por lo humano y de sus condiciones de vida, la educación en derechos humanos debe tornarse más afectiva y solidaria, atenta y preocupada en mostrar que la existencia digna se basa en las necesidades y las corporalidades humanas, sin excepciones. Todo ser humano, con nombres y apellidos debe tener la posibilidad de construir y reconstruir mundos en todos los órdenes de la vida, enfrentando cualquier limitación, obstáculo o cierre que lo impide.

En tercer lugar, junto con ese compromiso con lo humano, se añade un paso adelante y de mayor profundidad que se abre a la capacidad de saber compartir y sensibilizarse por el sufrimiento del *homo sapiens-demens* y con el componente de las luchas por los derechos. Esto puede traducirse a través del denominado imperativo categórico contra las victimizaciones, propio del pensamiento crítico y de liberación, retomado por Franz Hinkelammert (2007) a partir de los planteamientos marxianos. El hecho de echar por tierra y denunciar cualquier situación en la que cualquier ser humano sea denigrado, humillado, vejado y vilipendiado, implica una opción por quienes son producidos como víctimas (victimizados) por medio de lógicas y dinámicas de dominación, discriminación, exclusión y marginación, dando cuenta tanto analíticamente de las causas y condicionantes que las producen como contribuyendo, colaborando y participando en la generación de dinámicas, prácticas y procesos que las enfrenten. El reto de una educación en derechos humanos será el visibilizar, mostrar, enfrentar y criticar tanto en el presente como

---

65 Sin intención de incurrir en un unidimensional economicismo, para enfrentar la manera como el capitalismo y la modernidad que lo apoyan coordinan la división social del trabajo y produce y distribuye los bienes sociales (con todo su aparato jurídico), estos autores defienden que no sólo se debe politizar y explicitar la política en toda actividad económica para evitar que se esconda bajo una falsa actividad técnica, sino que también se debe reconducir el mundo de la economía (así como toda acción de cualquier poder socio-político y jurídico) hacia el reconocimiento de las condiciones de existencia de todos los seres humanos (corporales en todas sus dimensiones) y la naturaleza que conforman tanto la humanidad como el planeta Tierra, teniendo en cuenta el criterio y el principio de la vida humana. Cualquier acción o política pública y privada, como mínimo, debe tener en cuenta y apostar por las condiciones de existencia de todos los sujetos que conforman la humanidad, porque la vida de cada persona es el soporte de todo lo demás.

diacrónicamente, a lo largo de la historia, todo proceso, hecho o acontecimiento en el que se agrede la dignidad de personas, individuos y colectivos por su condición racial, étnico-cultural, religiosa, sexual o por razones de género o por causas socio-económicas o de clase.

No hay que olvidar que el origen histórico de los derechos humanos se cimenta en procesos de lucha y reivindicación frente a distintos excesos de poder. Tienen en su reclamación frente a una injusticia a uno de sus componentes más importantes. Según Ellacuría (2012) la mejor forma y el método más adecuado para percibir un derecho humano real y dinámico es el de negar aquella condición de esclavitud, debilidad y opresión que viola una dimensión vital y existencia de los seres humanos que se traduce y significa en términos de dignidad, de libertad o de derechos, ya que este estado o condición negadora es la que ofrece un dato temático primario que sirve de fuente no solo de análisis, sino, principalmente, para poder hacer justicia enfrentándola y, de modo dialéctico, anulándola, mediante su superación crítica y transformadora. Por ello, la situación de sufrimiento e injusticia exige vislumbrar el problema de los derechos humanos desde lo que es la raíz más profunda de esa realidad negadora que produce el daño y la inferiorización de unos sujetos por otros, pues la condición de esclavo, débil u oprimido no cae del cielo ni es *«primigenia, ni tampoco consiste en una mera carencia, sino que es derivada de un estricta privación, de un despojo múltiple y diferenciado»* (Ellacuría, 2012, pp.298-299), socio-históricamente producido.

Educar mostrando los padecimientos de la comunidad de víctimas que sufre distintos procesos de inferiorización, dominación, marginación, humillación y exclusión y que busca subvertir el sistema que le niega las condiciones para la producción, reproducción y desarrollo de una vida digna de ser vivida, puede ser enriquecedor para poder reaccionar y no incurrir en ser causantes de equivalentes infamias y maldades. Cuando se co-educar en derechos humanos, los destinatarios pueden ser también víctimas que tienen que empoderarse, o personas que viven contextos menos opresivos y pueden hacerse solidarios con ellas, sin dejar de ser sujetos relacionales que no discriminan en los espacios sociales donde se mueven. Por lo general, los discursos y las prácticas de los derechos humanos se hacen hegemónicos de arriba abajo, desde las instancias de poder. Por medio de una educación preocupada por los procesos de victimización, se invierte el proceso para que sea desde abajo desde donde irradiar las luchas de resistencia, legitimándolas y articulándolas para que la vigencia de los derechos humanos sea más plena, holística e integral.

Esta co-educación en derechos humanos podría ser aplicada por la población local y migrante, favoreciéndose procesos de construcción de reconocimientos y tramas sociales más horizontales. Porque allí donde se producen relaciones de dominio y jerárquicas excluyentes, se ha de visibilizar las estructuras de desigualdad y asimétricas en las que determinados colectivos quedan a merced de grupos de poder y sistemas que son transformadas en ídolos y fetiches endiosados que están por encima de la condición humana. Eso es una responsabilidad para quienes apuestan por una co-educación que consolide la sensibilidad por derechos humanos de todos en todo momento y en todo lugar.

#### **4. A modo de conclusión**

Las propuestas de ampliar la concepción sobre derechos humanos así como co-educar desde ellas resultan necesarias en las sociedades contemporáneas para enfrentar procesos

que tienen a normalizar jerarquías y situaciones de discriminación, desigualdad y exclusión de la migración “no deseada”. Así, las propuestas resultan pertinentes para favorecer procesos de reconocimiento entre las personas locales y aquellas que llegan de fuera, es decir, procesos bidireccionales de relacionamientos desde horizontalidades y no desde jerarquías o instancias de superioridad por el hecho de ser mayoría o haber nacido en determinado lugar.

En este sentido, para transformar las formas de relacionamientos que no empoderan ni valorizan a las personas sean autóctonas como migrantes, resulta importante fomentar prácticas que desde esa concepción amplia de derechos humanos y co-educación ayuden a que las personas sean vistas más allá de las apariencias que ofrecen. Ello supondría, promover y apoyar la construcción de experiencias concretas de la otredad desde postulados que partan del respeto en tanto seres humanos concretos, no abstractos, sin permitir que las diferencias que cada persona tiene se vean como condición de inferioridad o superioridad.

Además, supondría la necesidad de que las personas autóctonas y migrantes emprendan por igual procesos de aprendizaje de actitudes abiertas para experimentar la diversidad humana, sin considerarla como un obstáculo que impida la interacción social, al ofrecer oportunidades de diálogo y crecimiento como personas. Por ejemplo, en la práctica esto supondría emprender acciones cotidianas y concretas que reviertan la actual forma de relacionamiento imperante en las localidades españolas, para lo cual resulta importante retomando lo que planteaba Gallardo (2010, p.58) “entender el emigrar, la emigración, como una posibilidad para aprender [...] para crecer en humanidad, en civilidad”.

Todo ello supone un proceso doble de esfuerzo cotidiano, pues por una parte, la persona que ha migrado debe aprender una manera de crecer que pase “por transformar su dolor social, el que lo llevó a desplazarse, a una actitud que refuerce su deseo de darse una existencia digna, con autoestima y respeto. Con horizonte”, mientras por otra parte, también la persona autóctona debe aprender “a transformar su irritación o codicia probables ante el distinto a quien ven y valoran como inferior fuerza de trabajo o como ‘perdedor’”, y ofrecer gestos de simpatía (Gallardo, 2010, pp.58-59).

Así, estaremos apelando en nuestro día a día a un sentido de solidaridad entendida como proceso de encuentro y no de caridad, para romper el miedo a aproximarnos a quien es diferente a nosotros (autéctonos, extranjeros), sobre todo si proviene de países empobrecidos, inferiorizados y considerados “subdesarrollados”. Supone atreverse a salir de la zona de confort para construir relaciones de reconocimiento y respeto con todas las personas, no solamente con aquellas que consideramos más próximas o que conocemos. Así, co-educar en derechos humanos supone prácticas de solidaridad concreta y de encuentro, que rompan la actitud de considerar a otras personas como objetos a los cuales es posible utilizar y explotar, pagar menos y aprovecharse, burlarse por sus fisonomías, sus gestos, sus formas de expresión, y a quienes no se valora y se considera como inferiores, estableciendo relaciones sociales utilitarias y mercantilizadas.

Co-educar en derechos humanos desde las propuestas que aquí hemos planteado supone incentivar prácticas que contribuyan a romper con estas inercias que consideran normal inferiorizar a quien llega de fuera, propiciando en su lugar que las personas se consideren a sí mismas como sujetos y entablen entre sí relaciones que no conlleven dominaciones de ningún tipo o al menos se haga un esfuerzo diario por no favorecer los procesos de discriminación y exclusión. Considerar que en tanto personas migrantes y

autóctonas podemos construir cotidianamente en nuestros relacionamientos derechos humanos entre todos y no sólo como los valores abstractos de libertad, igualdad, solidaridad y de la misma dignidad objetivados en normas jurídicas nacionales o internacionales. Es importante conocer los contenidos de esas normas, pero también buscar formas de proyectarlas y concretizarlas en las praxis y los relacionamientos cotidianos, para entre todos fomentar dinámicas de respeto, de lucha contra la opresión y a favor de la justicia social.

## Bibliografía

- Acién, Estefanía (2010). “Diversidad cultural, prejuicio y discriminación”. En Pilar Cruz Zuñiga (coord.), *Sobre la convivencia intercultural y la construcción de espacios solidarios. La experiencia en Vera 2006-2008*. (pp.105-119). Sevilla: ArciBel Editores.
- Aparicio, Rosa (2001). “Panorama de la inmigración en España: magnitud, distribución y prospectiva”. En *Jornadas técnicas de intervención social con inmigrantes*. (pp.9-28). Logroño, España: Dirección General de Servicios Sociales.
- Brisson, Maryse (1997). *Migraciones... ¿Alternativa insólita?* San José: Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI).
- Cachón, Lorenzo (2008). Políticas para la integración de los inmigrantes en contextos transnacionales”. En Carlota Solé, Sònia Parella y Leonardo Cavalcanti (coords.), *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones* (pp. 129-148). Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Cachón, Lorenzo (2009). “En la ‘España inmigrante’: entre la fragilidad de los inmigrantes y las políticas de integración”, *Papeles del CEIC*, 45 (1),1-35.
- Checa, Francisco; Checa, Juan Carlos & Arjona, Ángeles (coords.) (2003). *La integración social de los inmigrados: modelos y experiencias*. Barcelona: Icaria.
- Colectivo IOÉ (Miguel Ángel de Prada, Walter Actis y Carlos Pereda) (1999). “La inmigración extranjera en España, 2000”. En Eliseo Aja, et. al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "la Caixa", pp. 13-68.
- Cruz, Pilar; Medina, Rocío & Rozo, Jairo (2011). La percepción de discriminación a nivel endo y exogrupal en la migración de bolivianos y ecuatorianos a las CC.AA. de Andalucía, Murcia y Valencia. En F. J. García Castaño y N. Kressova (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. (pp. 2289-2298). Granada: Instituto de Migraciones.
- De Lucas, Javier & Torres, Francisco (eds.) (2002). *Inmigrantes, ¿cómo los tenemos?: algunos desafíos y (malas) respuestas*. Madrid: Talasa.
- Dussel, Enrique (1998). Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión. Madrid: Trotta.
- Ellacuría, Ignacio (2012). “Hacia una conceptualización de los derechos humanos”. En Juan Antonio Senent (ed.). *La lucha por la justicia social. Selección de textos en Ellacuría (1969-1989)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gallardo, Helio (2000). Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos. Quito: Editorial Tierra Nueva.
- Gallardo, Helio (2005). *Siglo XXI: militar en la izquierda*. San José: Arlekin.
- Gallardo, Helio (2006a). *Siglo XXI: producir un mundo*. San José: Arlekin.
- Gallardo, Helio (2006b). *Derechos humanos como movimiento social*. Bogotá: Ediciones desde abajo.



- Gallardo, Helio (2007). *Teoría crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos*. Murcia: Gráficas Francisco Gómez.
- Gallardo, Helio (2010). Coexistencia, derechos humanos e inmigración. En Pilar Cruz Zúñiga (coord.), *Sobre la convivencia intercultural y la construcción de espacios solidarios. La experiencia en Vera 2006-2008*. (pp. 55-61). Sevilla: ArciBel Editores.
- Herrera, Joaquín (org.) (2000). *El vuelo de Anteo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Herrera, J. (2005). *Los derechos humanos como productos culturales*. Crítica del humanismo abstracto. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Hinkelammert, Franz (1995). *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José: DEI.
- Hinkelammert, Franz (1998a). *Sacrificios humanos y sociedad occidental: Lucifer y la bestia*. San José: DEI.
- Hinkelammert, Franz (1998b). *El grito del sujeto*. San José: DEI.
- Hinkelammert, Franz (2007). *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión*. San José: Editorial Arlekin.
- Hinkelammert, Franz y Mora, Henry (2006). *Hacia una economía para la vida*. San José: DEI.
- INE (2018). *Estadísticas del Padrón Continuo*. Disponible en: [http://www.ine.es/prensa/padron\\_prensa.htm](http://www.ine.es/prensa/padron_prensa.htm) [consulta: 9 de abril de 2018]
- Izquierdo, Antonio (1997). As inmigraciones en España (1995-1996). Fluxos, tendencias e procedencias. *Estudios migratorios*, 4, 41-57.
- Maya-Jariego, Isidro (2010). Cinco factores en la adaptación psicológica de los inmigrantes. En Pilar Cruz Zúñiga (coord.), *Sobre la convivencia intercultural y la construcción de espacios solidarios. La experiencia en Vera 2006-2008*. (pp.91-103). Sevilla: ArciBel Editores.
- Novick, Susana (2008). Presentación. En S. Novick (comp.). *Las migraciones en América Latina*. (pp. 9-12) Buenos Aires: Catálogos.
- Pedone, Claudia (2006). *Tú siempre jalas a los tuyos. Estrategias migratorias y poder*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Pérez, Antonio Enrique (1999). *Derechos humanos, estado de derecho y constitución*. Madrid: Tecnos. 6ª edición.
- Sánchez, Martha J. y SERRA, Inmaculada (coords.) (2013). *Ellas se van: mujeres migrantes en Estados Unidos y España*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Sánchez Rubio, David (2007a). *Repensar derechos humanos*. Sevilla: Mad.
- Sánchez, David (coord.) (2007b). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. Sevilla: Editorial Algaída.
- Sánchez, David (coord.) (2007c). *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Propuesta didáctica*. Sevilla: Editorial Algaída.
- Sánchez, David (coord.) (2008a). *Educación ético-cívica*. Sevilla: Editorial Algaída.
- Sánchez, David (coord.) (2008b). *Filosofía y ciudadanía*. Sevilla: Editorial Algaída.
- Sánchez, David (2011). *Encantos y desencantos de los derechos humanos*. Barcelona: Icaria.
- Sánchez, David (2013). Una perspectiva crítica sobre democracia y derechos humanos. En David Sánchez y Juan Antonio Senent de Frutos, *Teoría crítica del derecho, Nuevos horizontes*. San Luis-Aguascalientes: Universidad Autónoma San Luis Potosí, Centro de Estudios Jurídicos y Sociales, Mispat.
- Sánchez, David (2015). Contra una cultura estática y anestesiada de derechos humanos. Por una recuperación de las dimensiones constituyentes de la lucha por los derechos. *Derechos y libertades*, 33, 99-133.

- Sánchez, David (2017). "Co-educar y co-enseñar derechos humanos: algunas propuestas". *Abya-Yala: Revista sobre acceso à justiça e direitos nas Américas*, 1 (2), 58-89. Recuperado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/27971/>
- Santos, Boaventura de Sousa (1998). *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regularización y la emancipación*. Bogotá: Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia / ILSA.
- Segundo, Juan Luis (2010). *La historia perdida y recuperada de Jesús de Nazaret*. Buenos Aires: Biblioteca Testimonial del Bicentenario. Editorial Docencia.
- Torres, Francisco (2002). Inserción laboral e inserción social de los inmigrantes en las áreas agroexportadoras mediterráneas. La importancia de los contextos locales. *Áreas. Revista de Ciencias Sociales*, 22, 129-139.
- Torres, Francisco (2005). La inmigración ecuatoriana en España y su proceso de inserción. En Programa Andino de Derechos Humanos (ed.), *Migración, desplazamiento forzado y refugio*. (pp. 271-312). Quito, Ecuador: Programa Andino de Derechos Humanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador / Unión Europea (Programa Andino de Derechos Humanos y Democracia 2002-2005) / Grupo Social FEPP / Agencia Española de Cooperación Internacional - Plan Migración, Comunicación y Desarrollo.
- Torres, Francisco (2006). La inserción urbana de los inmigrantes y su participación en la ciudad. En Carles Simón & Francisco Torres (Eds.), *La participación de los inmigrantes en el ámbito local* (pp. 91-131). Valencia: Tirant lo Blanch.

# Mujeres rurales: agentes de desarrollo humano

*Adriana Yamile Bolaños Medina*

Asociación por el Desarrollo Integral de la Mujer en el Medio Rural "Agua y Tierra"

"Ahora la mujer se está levantando. Y cuando las mujeres de una nación se levantan constituyen las voces más fuertes que pueden oírse y esas voces no pueden ser silenciadas."

Diane Reed, Presidenta de la Cree Society for Communications.

## **I. El espacio rural y mujer rural, ¿motores de la globalización y del desarrollo humano?**

El medio rural español en los últimos años ha padecido profundas transformaciones producto de la globalización, el despoblamiento, la masculinización del sector productivo, la pobreza, el envejecimiento de la población y la desigualdad de género, entre otras. Estas transformaciones tan significativas han conseguido, a su vez, un descenso de la economía rural tradicional y por ende del sector primario, por lo que deben ser analizados como un problema social, donde los Poderes Públicos tienen una parte importante de responsabilidad frente al diseño y puesta en práctica de las políticas sobre desarrollo sostenible en el ámbito rural.

En este sentido, la ejecución de políticas de desarrollo sostenible debe ser una de las prioridades y debe entenderse como un aporte transversal en las actuaciones de ámbito local, nacional e internacional; esto permitirá un reparto equitativo de los diferentes recursos que conduzcan a la satisfacción de las necesidades tanto presentes como futuras.

Cualquier avance hacia el desarrollo sostenible del ámbito rural, debe implicar la necesidad de cambiar perspectivas de vida y superar la discriminación territorial entre el sector rural y el sector urbano, ofreciendo iguales condiciones de vida para los dos sectores. En este punto, las relaciones de género en el sector rural constituyen el primer paso para lograr la igualdad entre mujeres y hombres en este sector y por ende el desarrollo sostenible.

Las mujeres se constituyen en agentes esenciales del crecimiento rural, y aunque su papel no ha sido reconocido como tal, sin su esfuerzo y trabajo constante e invisible, muchas actividades económicas y de explotación agraria, no se hubieren mantenido con el transcurso del tiempo. Sin embargo, los profundos cambios que ha venido sufriendo el

sector rural, exigen la aportación de la mujer desde una perspectiva de género que implique el reconocimiento de los derechos humanos sin discriminación alguna y como un elemento fundamental de justicia social.

Con este capítulo se pretende reflejar desde una observación participante, el trabajo con mujeres rurales en el campo de Cartagena, concretamente en el municipio de Torre Pacheco. Se busca plasmar así, las diversas situaciones a las que se ven enfrentadas estas mujeres, esto es, sus necesidades, perspectivas de cambio y la aplicabilidad y respuesta a las medidas de orden legal y social que pretenden su inclusión en la sociedad.

Tradicionalmente se ha utilizado el término mujeres rurales para referirse solo a aquellas mujeres que se dedican a actividades agrícolas, sin embargo, también deben ser consideradas mujeres rurales, aquellas que viven en los municipios y que sin dedicarse a actividades agrarias, contribuyen de manera importante en el desarrollo humano y en el crecimiento de las regiones.

A través de la historia, las mujeres han estado inmersas dentro de una organización patriarcal que las ha hecho invisibles y sujetas a relaciones de poder, de discriminación y de desigualdad. Esta clase de relaciones se han basado en diferencias sexuales que han sido adoptadas en la familia y en la sociedad estableciendo estereotipos que asignan características, principios, valores y comportamientos en razón a si se es hombre o mujer, por lo que son aprendidos y socialmente aceptados como algo inherente al ser humano. Esta clase de conductas condiciona a las mujeres desde su nacimiento y las reduce a una esfera privada, es decir, a su núcleo familiar cumpliendo así una función reproductiva y de cuidado del hogar. A los hombres, por el contrario, les ha correspondido una función productiva dentro del ámbito público, personas con poder de decisión y que trabajan para proveer al mantenimiento económico del hogar. Infortunadamente la misma sociedad se ha encargado de delimitar las tareas propias de cada sexo, no siendo de libre elección, por ejemplo, las tareas en el ámbito doméstico y sí una exigencia socialmente impuesta por el hecho de ser mujer.

Pese a la existencia de medidas de orden nacional e internacional que buscan brindar atención y protección integral a las mujeres rurales, sigue existiendo dificultades importantes para romper con los roles tradicionales establecidos en razón a la diferencia de sexos, situación que impide la participación en los diferentes ámbitos de la sociedad en igualdad de condiciones.

## **2. Contexto de la mujer rural**

En relación a los roles masculinos, como ya se mencionó, se observa un predominio del poder de decisión. Éstos están caracterizados por la fuerza, la competencia, el control interno y la necesidad de mantener económicamente a las mujeres y a los hijos y conseguir el reconocimiento social como jefe del hogar.

Por otra parte, las mujeres que consiguen acceder al mercado laboral deben compatibilizar su trabajo con las labores domésticas, esto es, deben desempeñar el rol de cuidadoras de personas dependientes, tales como hijos, personas enfermas, ancianas o ancianos a cargo, proveen a las necesidades de su familia y, además, cumplen con una función reproductiva, lo que supone una sobrecarga de doble jornada que generalmente la predispone a la invisibilidad y a la poca consideración de su entorno familiar y social.

El trabajo doméstico es un trabajo invisible, que no es remunerado ni reconocido, no tiene bajas, vacaciones, despidos o cualquier tipo de prestación social que garantice a las mujeres una estabilidad laboral. Se puede decir que mientras no exista un reparto

equitativo entre mujeres y hombres, las cargas para la mujer se acentúan y derivan en situaciones de estrés y problemas físicos que afectan su bienestar, el de su pareja y el de sus hijos. En este contexto, su invisibilidad se hace más latente y su crecimiento personal y profesional se ve afectado en gran medida.

Aunque en términos generales las mujeres rurales presentan necesidades similares, no todas las situaciones de marginación, discriminación y desigualdad son iguales, ello está determinado por la cultura y la posición económica en la que se encuentren. Siendo extranjeras o no, solteras con o sin hijos, se puede encontrar mujeres con acceso a un trabajo, independientes y con poder de autodeterminación.

Por el contrario, también existen aquellas mujeres que aunque tienen acceso al mercado laboral, pueden estar sujetas a relaciones de dependencia emocional y económica frente a sus parejas, esto, producto de relaciones de maltrato físico, psicológico, económico y sexual. Se dan entonces situaciones añadidas que vulneran su integridad y laceran su libertad y dignidad.

Igualmente, existen mujeres inmigrantes que vienen desde sus países de origen con sus parejas y traen consigo situaciones de maltrato, circunstancia que les hace perder su poder de autodeterminación, mina su autoestima y las conduce a una dependencia absoluta del agresor. También está el caso de mujeres que vienen solas desde sus países de origen y estando en España forman un hogar, tienen hijos que, al igual que ellas, terminan siendo víctimas de maltrato a corto, mediano o largo plazo.

Dentro del grupo de inmigrantes víctimas de violencia de género, se puede encontrar aquellas dedicadas solo a labores del hogar, al cuidado de sus hijos y al de personas dependientes. También existen aquellas que trabajan en el campo como peones agrícolas durante largas jornadas de trabajo y que posteriormente continúan en casa con las labores domésticas aunadas, muchas veces, a relaciones de maltrato. Adicionalmente hay quienes no tienen permiso legal para residir en España, ni redes familiares que les brinden apoyo para salir del ciclo de la violencia, por lo que se ven abocadas a mantener relaciones de desigualdad por temor a perder a sus hijos y el lugar donde viven, además, se dan casos en los que, por falta de información, desconocen que en aquellas circunstancias en las que no tengan residencia legal, la legislación vigente en materia de extranjería, las exime de un proceso de expulsión y les facilita las condiciones para la obtención de un permiso de residencia en razón a su condición de víctimas de violencia de género.

En este aspecto, temen perder la seguridad que según ellas tienen, no se atreven a denunciar ni a pedir ayuda y tampoco buscan informarse de los recursos legales y sociales con los que cuentan. La normativa legal vigente, a través de los diferentes servicios que abarca, ofrece herramientas para ayudar a las víctimas de este flagelo a que den los primeros pasos para salir de la penosa situación de maltrato. Igualmente hay casos en los que el hombre no trabaja y el salario que percibe su pareja lo administra en su totalidad, pasando las mujeres a una situación de dependencia económica que les imposibilita tener acceso a sus propios recursos económicos.

Existen mujeres inmigrantes sin redes familiares, con o sin pareja, con permiso de residencia o sin él, que se ven abocadas a trabajar en labores domésticas, de cuidado de niños y de personas mayores. En la mayoría de los casos, estas mujeres no están dadas de alta en el régimen legal establecido para las empleadas de hogar, por lo que terminan siendo trabajos discontinuos e informales que no les brinda la estabilidad y seguridad que necesitan. También suele suceder que al inicio de la vinculación laboral las mujeres cuentan con unas determinadas condiciones laborales que posteriormente y, vulnerando sus derechos, son modificadas de manera unilateral por el empleador o empleadora, sin

que por ello exista una mejora en su remuneración económica. Estas situaciones traen consigo profundas consecuencias para las mujeres manifestadas en depresión, soledad, sensibilidad, estrés y agotamiento, lo que finalmente conduce a un deterioro de su salud física y mental.

La tradición y las costumbres impuestas por su entorno familiar y social, les ha impuesto barreras a las mujeres rurales que les impide participar en un 100% de las diferentes actividades públicas. La participación en política ha sido considerada como una actividad propia de hombres. Las mujeres, por el contrario, han tenido que trabajar muy duro para lograr cierto reconocimiento en el escenario político. Se puede decir que existe participación de las mujeres rurales en las organizaciones encargadas de la toma de decisiones que favorecen el crecimiento integral del sector rural, sin embargo, su participación tiende a ser limitada.

En las asambleas de las distintas organizaciones, cuando las mujeres no son titulares de la explotación económica carecen de voz y voto, aunque suelen considerarse como un apoyo de sus parejas o hijos mayores, siendo éstos los titulares de la unidad productiva y quienes se encargan de la comercialización de los diferentes productos propios de la explotación económica.

Existen casos en los que por la ubicación geográfica las mujeres se encuentran más aisladas, no hablan español y/o no conducen, circunstancias añadidas que favorecen situaciones de maltrato y, además, dificultan su inclusión social y el acceso a los diferentes recursos que les ofrece la legislación vigente.

Las mujeres rurales como agentes de desarrollo humano y crecimiento económico, son ejes fundamentales en la construcción del desarrollo sostenible, de ahí la importancia de seguir trabajando a través de diferentes políticas de intervención y de una permanente concienciación que logre su bienestar para encontrar así el equilibrio entre su fuero interno y el bienestar que les puede generar su entorno en aras del logro de una sociedad más justa e igualitaria.

No se puede ni debe desconocer que las mujeres, a través de la historia, han tenido que vivir una lucha diaria en la defensa de sus más mínimos derechos, han trabajado arduamente para visibilizar tanto sus necesidades como su importante rol en la sociedad. Esa lucha ha ido encaminada a conseguir su independencia y libertad en todas las esferas de la sociedad, algo que ha tenido una enorme repercusión ya que esta circunstancia ha obligado a los países a asumir posiciones frente a ello y a reconocer el rol de la mujer como agente de desarrollo humano.

### **3. Mujeres rurales y la cobertura legal desde la defensa de los derechos humanos**

Han sido diversos los debates, los tratados, las declaraciones de derechos humanos, protocolos y conferencias a través de los cuales se ha buscado la protección integral de las mujeres. En este sentido, es de resaltar las cuatro conferencias internacionales que han sido determinantes en la defensa de los derechos inalienables de las mujeres, ya que se establecen objetivos comunes en la comunidad internacional. A lo largo del tiempo todo esto se ha constituido en la base para reivindicar el papel de las mujeres tanto en la vida pública como privada.

La Primera Conferencia Mundial en México (1975, p.72)<sup>66</sup>, conocida como Conferencia del Año Internacional de la Mujer, hizo un llamado a los gobiernos para que éstos desarrollaran estrategias que pudieran lograr la igualdad entre mujeres y hombres, eliminar la discriminación de género e integrar a la mujer al desarrollo y a la consolidación de la paz.

A través del Plan de Acción, se recogió un mínimo de metas que se alcanzarían en 1980 y que pretendían garantizar a las mujeres el acceso equitativo a recursos, como la educación, las oportunidades de empleo, la participación política, los servicios de salud, la vivienda, la nutrición y la planificación familiar y se da inicio a los trabajos que llevarían a cabo la Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer.

La Segunda Conferencia Mundial en Copenhague (1980)<sup>67</sup>, tuvo como fin realizar un seguimiento del Plan de Acción de México y puso de manifiesto las discrepancias entre los derechos establecidos en las leyes y las oportunidades reales de ejercerlos que tienen las mujeres, la no participación adecuada de los hombres en la mejora del rol que desempeñan las mujeres en la sociedad, la inexistencia de voluntad política, la ausencia de mujeres en puestos de dirección, insuficiencia de servicios que les brinden apoyo como cooperativas, guarderías infantiles y facilidades de crédito, ausencia de recursos financieros en general, inexistencia de sensibilización por parte de las mujeres en relación a las oportunidades que las favorecen. Asimismo, se llevó a cabo a la aprobación de la declaración sobre la participación de las mujeres en la promoción de la paz y la cooperación internacional en la que se abordaron los problemas concretos de mujeres que vivían en territorios coloniales o territorios ocupados.

Igualmente, se instó a todas las entidades del sistema con el fin de integrar al colectivo femenino en los procesos de desarrollo, se hizo igualmente una petición a los gobiernos para que adoptaran medidas nacionales que ofrecieran garantías al derecho de las mujeres a la propiedad y al control de los bienes, a la herencia, la patria potestad y las relativas a la pérdida de la nacionalidad, así como también, para que pusieran en marcha las medidas necesarias que permitieran erradicar los estereotipos que facilitan la desigualdad de género.

La Tercera Conferencia Mundial en Nairobi (1985)<sup>68</sup>, hizo un balance sobre los logros conseguidos en el Decenio de las Naciones Unidas para la mujer, es decir, respecto a la igualdad, el desarrollo y la paz. También se estableció la necesidad de adoptar una nueva visión para la superación de obstáculos y establecer medidas constitucionales y jurídicas, igualdad en la participación social, igualdad en la participación política y en la adopción de decisiones. Con esta nueva visión se partía de reconocer que la igualdad de las mujeres abarcaba a toda la esfera humana y que no era una situación aislada.

La Cuarta Conferencia Mundial en Beijing (1995)<sup>69</sup> marcó un antes y un después en las estrategias que buscaba garantizar la inclusión de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad. En ella se constituyó, por primera vez, el concepto de *mainstreaming* o principio de transversalidad. Asimismo, se estableció la denominada Plataforma de Acción Beijing en la que se recogieron doce puntos importantes a los que los gobiernos y la sociedad civil debían ofrecerles especial importancia con el fin de lograr la incorporación de las mujeres

<sup>66</sup> Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Secretaría de Estado de Igualdad, Instituto de La Mujer y para la Igualdad de Oportunidades. (2014-2016). Dimensión de Género un Principio Transversal. Pág. 72.

<sup>67</sup> *Idem.* p. 73.

<sup>68</sup> *Idem.* p. 74.

<sup>69</sup> *Idem.* pp. 74 -75.

en todos los ámbitos de la sociedad, en aras de conseguir la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres. Estos doce puntos son los siguientes:

1. La mujer y la pobreza.
2. Educación y capacitación de la mujer.
3. Las mujeres y la salud.
4. La violencia contra las mujeres.
5. La mujer y los conflictos armados.
6. La mujer y la economía.
7. La mujer en el ejercicio del poder y la adopción de decisiones.
8. Mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer.
9. Los derechos humanos de la mujer.
10. La mujer y los medios de difusión.
11. La mujer y el medio ambiente.
12. La niña.

A través de la Plataforma Beijing se ha solicitado a los gobiernos y demás actores, incorporar el concepto de *mainstreaming* o principio de transversalidad, de tal manera que la perspectiva de género se introduzca en todas las políticas, a todos los niveles y en todas las etapas por parte de quienes deben asumir las diversas medidas de intervención. Para ello se requiere de un conjunto de estrategias que den un enfoque amplio a la problemática que representan las relaciones de desigualdad entre mujeres y hombres, así como también el seguimiento y evaluación cada cinco años de dichas estrategias en todos los procesos políticos, estableciendo pautas de mejora que reflejen el avance hacia la igualdad.

En este sentido, es necesaria la transformación de las estructuras y de los organismos encargados de la toma de decisiones, es imprescindible crear conciencia social en los agentes implicados en la adopción e implementación de las diferentes estrategias, quienes desde la empatía deberán introducir el concepto de *mainstreaming* o perspectiva de género a las políticas adoptadas por los diferentes gobiernos, entendiendo que las mujeres cumplen una labor importante en el crecimiento humano y económico de los países.

Un aspecto importante a tener en cuenta y que también fue establecido en la Conferencia de Beijing, es el empoderamiento de las mujeres como herramienta de transformación personal que les eleva su autoestima y su poder de autodeterminación, además de permitirles ser parte activa dentro del entorno social y tener una visión más amplia de su rol en una sociedad que ha empezado a reconocer a las mujeres como agentes de desarrollo humano y donde la igualdad de género es una nueva opción de vida para las generaciones presentes y futuras.

Un aporte de suma importancia ha sido el papel desempeñado por la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer dependiente del Consejo Económico Social de las Naciones Unidas (ECOSOC) creado en junio de 1946. Esta Comisión fue creada para promocionar los derechos de las mujeres documentando la realidad que viven en todo el mundo y elaborando normas de orden internacional sobre igualdad de género y empoderamiento de las mujeres. En el año 1996 el Consejo Económico y Social amplió el mandato de dicha Comisión y le otorgó la potestad de liderar el seguimiento y revisión de los progresos y obstáculos dados tras la implementación de la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing y la incorporación de la perspectiva de género en las actividades realizadas por Naciones Unidas.



Finalizando los años 50 se creó el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1949), con el fin de promover el cambio y conectar a los países con los conocimientos, la experiencia y los recursos necesarios para ayudar a los pueblos a formar una vida mejor en aspectos tan importantes como el desarrollo sostenible, la gobernanza democrática y mantenimiento de la paz, el clima y la resiliencia a los desastres, trabajando en cada una de estas áreas, por la protección de los derechos humanos y especialmente el empoderamiento de la mujer, pieza clave en el desarrollo sostenible.

Igualmente se debe hacer referencia a las Conferencias de Naciones Unidas sobre el Ambiente y el Desarrollo (CNUMAD), también denominadas las Cumbres de la Tierra. Una de ellas, la celebrada en Río (Brasil) en el año 1992 la ONU planteó temas relevantes como el cambio climático y la Convención sobre la biodiversidad y se adoptó la Agenda 21 como un plan para el logro del desarrollo sostenible en el Siglo XXI, definido como aquel que satisface las necesidades presentes sin comprometer las necesidades futuras de satisfacer sus propias necesidades.

Con la Agenda 21 igualmente se buscó que en las zonas rurales, los poderes públicos pusieran en práctica políticas que contribuyeran al desarrollo de dichas zonas con el fin de lograr la igualdad de oportunidades y la sostenibilidad. Ello implica un compromiso por parte de los gobiernos y la sociedad en general en la gestión de recursos humanos y materiales que permitan dar impulso a una mayor calidad de vida de los territorios.

Otro aporte de Naciones Unidas al sector rural es el Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola (FIDA)<sup>70</sup>. Este fondo con sede en Roma fue creado en el año 1977, es una institución financiera internacional y organismo especializado de las Naciones Unidas creado para ayudar de manera exclusiva a las personas pobres en países en vía de desarrollo suministrando préstamos y subsidios con el objeto de llevar a cabo programas y proyectos que cubran las necesidades de aquellas personas que no tengan tierras, propietarios de minifundios, mujeres, artesanos, pescadores, pastores o indígenas. A través del FIDA se busca que las personas con pocos recursos tengan acceso a los medios de producción, tierras y agua, insumos técnicos, capacitación y extensión, mercados, investigación de adaptación para sostener la base de recursos, créditos y servicios comunitarios.

El FIDA ha contribuido de manera importante en sectores menos favorecidos del sector rural, ya que brinda la mejora en la seguridad alimentaria, busca que sus ingresos se incrementen y conciencia a la población sobre la importancia de invertir en el sector rural con el fin de combatir los niveles elevados de pobreza y un mejor aprovechamiento de los recursos existentes.

Por otra parte, en 1991 la Comisión Europea dio impulso a la iniciativa comunitaria LEADER y, tal como lo señala la revista de la Red Europea de Desarrollo Rural (REDR, 2012), dicha Comisión llevó a cabo esta iniciativa, movida por el deseo de experimentar el paso de una política estructural basada en la financiación de proyectos individuales a un enfoque estratégico basado en una zona. LEADER inició con 217 Grupos de Acción Local (GAL) en distintos Estados miembros, no permitiendo la creación de proyectos de colaboración. Sin embargo, los GAL continuaron trabajando y establecieron asociaciones informales a través de redes temáticas, transferencia de innovación e intercambio de buenas prácticas.

Se puede decir que desde la puesta en marcha de la iniciativa LEADER en el año 1991, los agentes rurales de la Unión Europea han tenido la oportunidad de participar

---

<sup>70</sup> ONU (1977). Fondo Internacional para el Desarrollo Agrícola FIDA.

directamente en el desarrollo local de las zonas menos favorecidas, lo que ha contribuido a desarrollar diversos proyectos a través de asociaciones y actividades con el fin de hacer frente a las diferentes necesidades que presenta el entorno rural, proporcionando la ayuda financiera y mejorando así, la calidad de vida de la población rural. Los GAL establecen dichas necesidades, analizan las posibles soluciones y se dirigen hacia una estrategia para dar respuesta a los requerimientos del entorno, ello ha tenido como resultado la creación de empresas y el fomento del empleo, sobre todo en zonas con índices de pobreza.

Concretamente en la Comunidad Autónoma de Murcia existen cuatro grupos de Acción Local, estos son<sup>71</sup>:

- *Asociación para el Desarrollo Rural (CAMPODER)*. Grupo coordinador, compuesto por los municipios de Águilas, Cartagena, Murcia, Lorca, Mazarrón, Fuente Álamo y Puerto Lumbreras.
- *Integral, Sociedad para el Desarrollo Rural*, compuesto por los municipios de Albudeite, Alhama de Murcia, Aledo, Bullas, Calasparra, Campos del Río, Caravaca de la Cruz, Cehegín, Lorca, Moratalla, Mula, Pliego y Totana.
- *Asociación para el Desarrollo Comarcal del Nordeste de la Región de Murcia, Nordeste de Murcia (ADC)*, compuesto por municipios de Abanilla, Fortuna, Jumilla y Yecla.
- *Asociación para el Desarrollo Rural Integrado* de los Municipios de la Vega del Segura (ADRI), compuesto por los municipios de Abarán, Alguazas, Archena, Blanca, Ceutí, Cieza, Lorca, Ojos, Pedanías Altas del Río Segura, Ricote, Ulea y Villanueva del Río Segura.

Los municipios de la Región de Murcia que se encuentran asociados a los GAL, han conseguido importantes avances en su crecimiento económico y humano a través de una metodología participativa y en la que han colaborado las administraciones públicas a nivel regional y nacional. Sin embargo, se debe propiciar, aún más, las condiciones para que las mujeres rurales tengan plena participación en el diseño y desarrollo de los diversos proyectos y acciones que se lleven a cabo en beneficio de la región. Es hora de minimizar la masculinización del sector rural y permitir la puesta en marcha de actividades que fomenten la inclusión social de las mujeres rurales en los Grupos de Acción Local como aporte al desarrollo integral de este sector.

Asimismo, es de resaltar los avances logrados a partir de la Agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2018) en la que se integran las dimensiones económica, social y ambiental. Esta Agenda señala la importancia de transformar el mundo y de dar prioridad a la igualdad de género, la dignidad y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas. Establece también la necesidad de poner fin a la pobreza, proteger el planeta, cambiar nuestro estilo de desarrollo respetando el medio ambiente, hacer realidad los derechos humanos y, mejorar así, la vida de las personas para que gocen de paz y prosperidad.

En este sentido, en la Comunidad Autónoma de Murcia se debe hacer referencia a la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible, a través de la cual se pretende garantizar la sostenibilidad social y mejorar la calidad de vida de los habitantes a través de actuaciones que permitan el acceso al empleo y a los servicios e infraestructura básicos. Esta Ley brinda protección a las mujeres y a las personas jóvenes, quienes son

---

<sup>71</sup> Programa de Desarrollo Rural de la Región de Murcia (PDR). CONSEJERÍA DE AGUA, AGRICULTURA, GANADERÍA Y PESCA.

actores importantes para el futuro del mundo rural. Pretende además, fomentar la igualdad de trato y no discriminación, superando situaciones de desigualdad por razón de sexo, así como también, la promoción y desarrollo del régimen de cotitularidad de bienes, el establecimiento de derechos y obligaciones en el ámbito rural y la protección de la seguridad social; que conduzcan al respeto de los derechos laborales así como a la reinserción social.

Otro aspecto de suma importancia en el avance hacia la igualdad de sexos en el entorno rural, es el que hace referencia al principio de Igualdad de trato y no discriminación, consagrado en el artículo 14 de la Constitución de 1978, a través del cual se busca que los poderes públicos promuevan las condiciones para que se rompan los obstáculos que impiden que la igualdad no sea real y efectiva. Este artículo ha sido la base para el diseño y desarrollo de políticas, protocolos y diversas actuaciones que pretenden dar respuesta a las necesidades que enfrentan las mujeres del sector rural y urbano.

Una de las normativas que ha dado desarrollo al artículo 14 de la Constitución de 1978 es la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Con esta Ley se ha pretendido establecer medidas de protección integral con la finalidad de prevenir, sancionar y erradicar esta clase de violencia, así como también prestar asistencia integral a las mujeres, a sus hijos menores sujetos a su tutela o guarda y custodia.

La violencia de género es un flagelo social que ha estado presente a través de la historia; no distingue clases sociales, religión o posición económica. Durante mucho tiempo ha formado parte del ámbito privado de las personas, por lo que frente a una situación de maltrato, no se podía intervenir dada la naturaleza privada de las relaciones de pareja. Sin embargo, con esta normativa, se ha pretendido que las situaciones de maltrato se visibilicen, dejando de lado el ámbito privado para pasar a ser parte de una problemática social que cada vez está más presente, cobra más víctimas en el mundo, deja a familias desoladas y presas de un dolor indescriptible.

La violencia de género es entonces un fenómeno social que atenta contra la integridad, la libertad y la dignidad de muchas mujeres en el mundo. En el sector rural este fenómeno sigue siendo invisible, pese a los esfuerzos de orden legal y social, ya que las mujeres están inmersas en relaciones de desigualdad y discriminación y continúan sujetas a un alto grado de dependencia y subordinación que las hace cada vez más vulnerables frente a sus agresores, quienes las coartan en sus más mínimos derechos y libertades.

Es de resaltar el trabajo de las diversas organizaciones de mujeres que han venido luchando para que esta normativa hoy sea una realidad que busca reprimir conductas violentas y que, además, brinda herramientas de reinserción social. Pese al marco legal existente y a los grandes esfuerzos de orden social, las estadísticas por víctimas mortales y denuncias siguen siendo altas. Circunstancia que es objeto de preocupación y obstáculo que impide la construcción de una sociedad sustentada en relaciones de igualdad.

Es crucial que se desplieguen más esfuerzos humanos y más recursos, económicos, técnicos y materiales hacia el sector rural. También es imprescindible que las mujeres tomen conciencia sobre la importancia de denunciar para poder tener acceso a los diferentes recursos que establece la Ley, como primer paso para salir del ciclo de la violencia. Se necesita más información que llegue a los sitios más apartados, donde la situación geográfica dificulta aún más el acceso a estos recursos.

Otra normativa que ha buscado contrarrestar la desigualdad y la discriminación hacia la mujer, es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, la cual estipula que las mujeres y los hombres son iguales en dignidad y que, por

lo tanto, son iguales en derecho y deberes. Busca así, la efectividad del derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, a través de la no discriminación de las mujeres sin importar su circunstancia o condición, indistintamente de los ámbitos de la vida y concretamente en las esferas política, civil, laboral, económica, social y cultural, esto con el fin de alcanzar una sociedad más democrática, más justa y más solidaria.

También establece importantes principios de actuación por parte de los Poderes Públicos, con el fin de regular derechos y deberes de las personas físicas y jurídicas, tanto públicas como privadas, y estipula medidas que busquen, en los sectores público y privado, la eliminación de todas las formas de discriminación por razón de sexo.

Aunque esta normativa ofrece diversas acciones encaminadas a llevar a efecto el principio constitucional de igualdad de trato y no discriminación, aún queda camino por recorrer en la consecución de la inclusión social de las mujeres. Aunque los avances en temas como el empoderamiento han sido significativos, la desigualdad y la discriminación en el sector rural persisten debido a estereotipos desarrollados en los ámbitos familiar, social, económico y político, que no permiten el éxito de las diversas estrategias que se han trazado para garantizar los derechos de las mujeres en igualdad de condiciones.

En este sentido, los Poderes Públicos en conjunto con los diferentes agentes del Estado, las asociaciones de mujeres, la sociedad civil y demás entidades no gubernamentales, tienen la obligación moral de continuar trabajando para que, a través de los planes de igualdad que señala la Ley, las mujeres puedan acceder libre y efectivamente a los diferentes recursos disponibles, solo así, el principio de igualdad de trato y no discriminación establecido en el artículo 14 de la Constitución de 1978 puede ser plenamente real y efectivo. Otro aspecto importante es que el conjunto de la sociedad se implique en el diseño y puesta en marcha de las distintas campañas de concienciación, sensibilización y prevención de todas aquellas situaciones de desigualdad y discriminación.

La sociedad no puede conformarse con la igualdad formal que describe el texto normativo, se debe ir más allá del papel para que la igualdad formal sea consecuente con la realidad social del momento. En este punto, es imprescindible que al interior de la democracia exista una participación real y efectiva de ambos sexos con el fin de reconducir a mujeres y hombres por el camino que sustenta la igualdad de género.

En aquellos casos en los que las mujeres se encuentran frente a situaciones de desigualdad y discriminación, se hace necesario el desarrollo de acciones positivas a fin de brindarles herramientas para su empoderamiento y, consecuentemente, para su plena inserción en la sociedad. Entendiéndose por acciones positivas todas aquellas actuaciones que son diseñadas especialmente para mujeres sin que por ello los derechos de los hombres se vean conculcados. Un ejemplo de ello son las mujeres sujetas a relaciones de maltrato a las que se les brinda atención integral en los Centros de Atención a Víctimas de Violencia de género (CAVIS); otro ejemplo son aquellos casos en que las víctimas de maltrato tienen derecho a ayudas económicas dada su condición de víctimas.

Si bien las acciones positivas constituyen un aporte importante en la consecución de la igualdad, los deseos del legislador se ven truncados cuando al lado de los estereotipos de género y de todas las situaciones del machismo imperante en las relaciones originadas en el patriarcado, aparecen también los recortes económicos que impiden dar vía libre a todas las estrategias que buscan reorientar las políticas a partir de la transversalidad de género y el empoderamiento de las mujeres. Infortunadamente, el sector rural se encuentra cada vez con mayores trabas que impiden el pleno desarrollo de las mujeres.

En la Comunidad Autónoma de Murcia se ha dado desarrollo a la Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres, y de Protección contra la Violencia de Género. Esta normativa establece en su exposición de motivos, la creación de un marco de desarrollo e implementación de políticas integrales que conduzcan a eliminar los obstáculos que impiden o dificultan todavía el respeto constitucional de igualdad de mujeres y hombres en la Región de Murcia. Adicionalmente, establece que la consecución de dicha igualdad es una cuestión de justicia y respeto a los derechos humanos y supone una necesidad para el desarrollo socioeconómico de la Región, por lo tanto, tiene por objeto erradicar la violencia hacia la mujer desde un enfoque integral y multidisciplinar, implantando medidas de sensibilización, prevención e integración de las víctimas.

Ha quedado establecido que la igualdad de trato y no discriminación es una construcción social y, es en este punto, donde se debe tener en cuenta que las diversas leyes que han sido creadas para garantizar esos derechos, solo conseguirán sus frutos si desde la familia, como célula fundamental de la sociedad, se educa en principios y valores. La familia debe desarrollar un proceso de concienciación y sensibilización que la dote de mecanismos para destruir estereotipos y conductas machistas.

De igual forma, la escuela juega un papel fundamental en el logro de la igualdad como construcción cultural, por lo tanto, debe existir un trabajo conjunto entre la familia y las instituciones educativas, para que estas últimas reafirmen los principios y valores que han sido inculcados en el núcleo familiar. Es importante reforzar el material educativo y velar por una educación inclusiva en donde prime la igualdad de oportunidades y se elimine cualquier tipo de discriminación que atente contra los derechos de las personas independientemente de si son hombres o mujeres.

Igualmente existen dos leyes que regulan la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de las trabajadoras y los trabajadores y que buscan incorporar derechos y obligaciones en las relaciones laborales. La primera de ellas es Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras. En su exposición de motivos esta Ley señala que la incorporación de la mujer al trabajo hace necesaria la configuración de un sistema que contemple las nuevas relaciones sociales surgidas y un nuevo modo de cooperación y compromiso entre mujeres y hombres que permita un reparto equitativo de responsabilidades en la vida profesional y privada. Agrega que la necesidad de conciliación del trabajo y la familia ha sido ya planteada a nivel internacional y comunitario como una condición vinculada de forma inequívoca a la nueva realidad social. Ello plantea una compleja y difícil problemática que debe abordarse, no sólo con importantes reformas legislativas, como la presente, sino con la necesidad de promover servicios de atención a las personas, en un marco más amplio de política de familia.

La otra normativa que regula la conciliación de la vida personal, familiar y laboral es la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva de Mujeres y Hombres a la que ya se hizo referencia y que en su artículo 14.8 estipula las medidas que garantizan la conciliación del trabajo y de la vida personal y familiar de las mujeres y los hombres, así como el fomento de la corresponsabilidad en las labores domésticas y en la atención a la familia.

Pese a la existencia de estas dos importantes leyes que pretenden brindar protección y estabilidad a las mujeres a través de la conciliación de la vida personal, laboral y familiar, en el ámbito rural tal estabilidad no es plenamente visible. El acceso al mercado laboral de las mujeres rurales no ha ofrecido una respuesta positiva por parte de los hombres y de la sociedad en general. El grave fenómeno que representa la violencia de género, la

discriminación laboral en razón al sexo, el acoso laboral, el mayor desempleo femenino y la ausencia de mujeres en puestos de responsabilidad política, económica, social y cultural, se constituyen en obstáculos para lograr esa conciliación, lo que refleja la desigualdad existente entre mujeres y hombres y la necesidad de implementar estrategias para conseguir el objetivo planteado por la normativa referente a esta materia.

Por otra parte, en el sector rural persiste la masculinización del empleo, los hombres siguen manteniendo el poder de decisión en la mayoría de los ámbitos y las mujeres su papel tradicional de cuidadoras. En muchos casos las mujeres acceden a trabajos de mala calidad o de media jornada que están feminizados, en los que no se respetan sus derechos y donde la protección social es limitada. Esto no quiere decir que trabajen menos, todo lo contrario. En el caso de las mujeres agricultoras, existen casos de mujeres trabajadoras en explotaciones familiares con un trabajo no remunerado o mal pagado, sin derechos laborales y con altos niveles de estrés y agotamiento por el doble papel que ejercen como mujeres trabajadoras y cuidadoras, esto supone un obstáculo importante en su empoderamiento y en la promoción en el trabajo.

La Ley de Conciliación no será plenamente efectiva si no existe un cambio de mentalidad de los agentes implicados en el desarrollo rural y si tampoco existe una corresponsabilidad entre mujeres y hombres en las labores del hogar que permita compatibilizar los derechos de las mujeres en el trabajo y en el hogar.

Por otra parte, las empresas están sometidas actualmente a diferentes cambios organizativos y tecnológicos que reflejan una nueva perspectiva de crecimiento económico y humano, lo que hace que sean más flexibles en la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, situación que conduce a una mejora en el aumento de la producción y el posicionamiento en los diferentes mercados.

En este sentido, surge el marketing interno como un aporte al crecimiento de las organizaciones empresariales. Barranco (1993) lo define como:

Conjunto de técnicas que permiten vender la idea de empresa, con sus objetivos, estrategias, estructuras, dirigentes y demás componentes, a un mercado constituido por los trabajadores, clientes internos, que desarrollan su actividad en ella, con el objetivo único de incrementar su motivación y, como consecuencia directa, su productividad (pp.52-53).

Con la implementación del marketing interno, las unidades productivas han tenido que modificar estrategias que a través del tiempo se han ido quedando obsoletas, siendo necesario sustituirlas por otras que ayuden al crecimiento de la producción, por lo que el desarrollo integral del talento humano se ha convertido en el eje fundamental de este crecimiento.

Una herramienta imprescindible para el progreso de las organizaciones empresariales la constituyen los planes de marketing interno, a través de los cuales las empresas establecen estrategias para garantizar un equipo humano motivado, que trabaja con responsabilidad, liderazgo y que mantiene permanentemente una comunicación fluida con todos los agentes de la estructura organizativa con el fin de expresar sus necesidades y requerimientos. Un equipo humano con perspectivas de crecimiento personal y profesional que tenga cubiertas sus necesidades personales, familiares y profesionales y que trabaje con sentido de pertenencia y apuesta por el crecimiento económico de las organizaciones mejorando su competitividad y participando activamente en el desarrollo rural de la región.

Infelizmente, aún existen empresas que pese a la implementación de leyes que permiten conciliar la vida personal, familiar y laboral de las mujeres y a las estrategias

organizacionales que contribuyen al crecimiento económico y empoderamiento de los equipos de trabajo, prefieren mantener antiguas estrategias que no permiten la existencia de trabajos en igualdad de condiciones.

En general, se puede decir que hay circunstancias que impiden a las mujeres atravesar el techo de cristal, un techo invisible que no les permite acceder a trabajos tradicionalmente masculinizados. De ahí la importancia de potenciarlas para lograr su empoderamiento y la satisfacción de sus necesidades básicas y psico-afectivas como el impulso que las lleve a un cambio de perspectiva frente a la sociedad.

Otra manera de paliar la desigualdad de género en el sector rural, surge con la Ley 35/2011, de 4 de octubre, sobre Titularidad Compartida de las Explotaciones Agrarias, como una manera de reivindicar los derechos de las mujeres agricultoras y ganaderas que por tantos años han estado invisibles dentro de una estructura patriarcal que les ha impuesto obstáculos en el logro de su desarrollo personal y profesional.

Esta Ley en su artículo 1, establece que su objeto es promover y favorecer la igualdad real y efectiva de las mujeres en el medio rural, a través de un reconocimiento jurídico y económico de su participación en la actividad agraria. Igualmente señala que en caso de no constituir la titularidad compartida, su objeto es la regulación de los derechos económicos generados a favor del cónyuge o persona vinculada por análoga relación de afectividad, frente al titular de la explotación como contraprestación por su actividad agraria efectiva y regular en la explotación, en la manera y con los efectos previstos en esta Ley.

Con dicha normativa se pretende que la pareja unida en matrimonio o en unión de hecho, tenga la representación, gestión y administración de la explotación agraria en igualdad de condiciones. Esto quiere decir que asumirán las responsabilidades al 50% y los beneficios, siempre que no se estimen otras capitulaciones con otro porcentaje en la participación. La persona que se constituya titular de una explotación de titularidad compartida con una edad de 50 o menos años de edad, tendrá derecho a que se reduzca un 30% de la cuota de la seguridad social durante los 5 primeros años, circunstancia que modifica la Ley 18/2007, de 4 de julio, que estipula la integración de los trabajadores por cuenta propia del Régimen Especial Agrario de la Seguridad Social en el Régimen Especial de la Seguridad Social de los Trabajadores por Cuenta Propia o Autónomos.

Con la constitución de la nueva explotación agraria, todas las ayudas que se encuentren vinculadas a dicha explotación, serán asignadas de manera directa a sus nuevos titulares en un reparto equitativo del 50% como ingreso propio de la persona. Igualmente, la explotación será considerada como prioritaria de acuerdo a lo establecido en la Ley 19/1995, de 4 de Julio, de Modernización de las Explotaciones Agrarias siempre que uno de sus titulares cumplan con los requisitos de ser titular de la explotación considerada prioritaria y que no supere el 180% de la renta unitaria de trabajo.

Siempre que estas explotaciones sean prioritarias recibirán de igual manera la obtención de beneficios, ayudas y demás medidas de fomento que sean impulsadas por las Administraciones Públicas. Asimismo, las dos personas recibirán un trato prioritario en actividades formativas y de asesoramiento en el Estado por encontrarse dentro de una explotación de esta categoría.

Del mismo modo, la Ley establece como actividades complementarias, dentro de la titularidad compartida, la participación y presencia del titular en instituciones representativas como consecuencia de la elección pública en dichas instituciones, así como en órganos de representación sindical, cooperativo o profesional y que necesariamente estén vinculados al sector de la agricultura. De igual forma, establece que serán consideradas actividades complementarias las de transformación de los productos de su

explotación y la venta directa de dichos productos transformados, siempre y cuando no sea la primera transformación especificada en el apartado 1 del artículo 2 de la Ley 19/1995, de 4 de Julio, de Modernización de las Explotaciones Agrarias, es decir, aquellas con fines de mercado y que constituyen en sí mismas una unidad técnico-económica. También serán complementarias las relacionadas con la conservación del espacio natural y protección del medio ambiente, el turismo rural o agroturismo, al igual que las cinemáticas y artesanales realizadas en su explotación.

Esta Ley pretende dar visibilidad al trabajo de las mujeres agricultoras a través de la profesionalización y del reconocimiento de derechos laborales que antes no eran reconocidos por ser sus trabajos un apoyo a la agricultura familiar. Igualmente, pretende su participación en las organizaciones agrarias y fomentar la igualdad de oportunidades, mejorar su calidad de vida, evitar la masculinización en el trabajo y participar activamente en el desarrollo rural.

Según el Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente, la actividad de las mujeres en la agricultura siempre ha sido intensa, su trabajo ha estado invisibilizado, sin reconocimiento jurídico, económico y social. Señala que las mujeres representan más de un tercio de las personas que trabajan en las explotaciones agrarias y que aparecen en éstas como cónyuges en la categoría de “ayuda familiar” siendo estas actividades una extensión de sus tareas domésticas y de cuidado dentro de una función reproductiva, lo que genera una desigualdad al ser solo uno de ellos el responsable y representante legal de la actividad, cuando dicha actividad se realiza en pareja. Este Ministerio establece, además, que el 71,19% de los titulares de las explotaciones agrarias son hombres, frente al 28,81% que representa a las mujeres. Por lo tanto, la figura de la titularidad única, dificulta la plena igualdad entre hombres y mujeres en los ámbitos agrario y rural.

De igual forma, estipula que la desigualdad en el medio rural está caracterizada por la masculinización como consecuencia de la emigración de las mujeres hacia las ciudades. Existen mercados restrictivos para mujeres, roles marcados por el sexo, procesos de subsidiariedad de las mujeres en el ámbito agrario. Agrega que se viene observando progresivamente el descenso acentuado de la agricultura familiar, conocido también como “desfamiliarización agraria”, así como también la jerarquización de una relación compartida donde la titularidad única supone la desigualdad de género, manteniéndose así el régimen patriarcal.

De acuerdo a los datos establecidos por dicho Ministerio, desde la entrada en vigencia de la Ley de Titularidad Compartida, el 5 de enero de 2012, la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia solo registra una sola explotación en régimen de titularidad compartida. Igualmente refleja que Castilla y León registra 120 explotaciones, siendo el lugar con más registros y un total de 290 explotaciones en toda España.

Si bien es cierto, esta Ley ha supuesto la reivindicación del papel de las mujeres agricultoras a través del reconocimiento jurídico y económico de su participación en la actividad agraria, en la Región de Murcia no se ha logrado dar desarrollo a esta normativa, prueba de ello es la existencia de una única explotación agrícola. Se puede decir que esto es debido a la falta de apoyo institucional que se ve reflejado en los recortes económicos que permitirían su adecuada implementación, también a los obstáculos burocráticos que deben afrontar quienes pretenden la titularidad compartida, así como también a la situación de muchas mujeres que por avanzada edad ya no pueden aspirar a una jubilación y no creen necesario pagar un autónomo. Igualmente en aquellos casos en que los dos titulares no son personas mayores y tienen posibilidad de acceder a la jubilación, pero no



ven factible el incremento del gasto al tener que cotizar a la seguridad social por partida doble.

Otra circunstancia que ha hecho que la Ley de Titularidad Compartida no haya dado los resultados esperados es la falta de información que permita a la población conocer más a fondo los beneficios de esta normativa. No se puede desconocer que en los inicios de entrada en vigencia de la Ley, se llevaron a cabo campañas de difusión para que tanto mujeres como hombres se concienciaran sobre la importancia de su implementación. Sin embargo, este tipo de difusión se ha quedado corta, siendo necesaria una permanente difusión que genere sensibilización en la población y una apuesta por el cambio en el sector agrícola y rural.

Pese a lo anterior, también es de resaltar el trabajo de organizaciones como la Coordinadora de Agricultores y Ganaderos (COAG) y la Asociación por el Desarrollo Integral de la Mujer en el Medio Rural "Agua y Tierra" esta última como parte integrante del área de la Mujer de COAG, presente en 17 municipios de la Región de Murcia, y que igualmente forma parte de la Confederación de Mujeres del Mundo Rural (CERES), con sede en Madrid, las cuales, a través de jornadas y folletos informativos, buscan concienciar a la mujer en la búsqueda de sus derechos y visibilizar el papel relevante que juegan dentro del sector agrario y ganadero. Estas organizaciones reflejan la situación real que se vive en el campo y los beneficios que puede traer a la región la implementación de la Ley de Titularidad Compartida, la cual tiene como estrategia visibilizar el trabajo de las mujeres y empoderarlas para que tengan un mayor acceso a las explotaciones agrarias y conseguir su participación activa en todos los ámbitos, como uno de los caminos para que la igualdad legal, es decir, aquella que se ha plasmado en el texto normativo, sea una igualdad real y efectiva que lleve consigo el crecimiento humano y económico de la región. Para ello también es importante visibilizar las necesidades de las mujeres en relación a las políticas de desarrollo, así como también, la renovación de las administraciones públicas y de la sociedad en general como agentes que promocionan el desarrollo sostenible.

En este orden de ideas, es necesario exigir la disponibilidad presupuestaria que contribuya a la adecuada implementación de esta Ley, para que de esta forma, se ofrezcan incentivos que sean rentables para las personas que acceden al régimen de titularidad compartida. Se debe tener presente que el sector rural es un sector imprescindible en la economía del país y, al mismo tiempo, es un sector vulnerable al que se le debe prestar atención, brindándole los mecanismos necesarios para que sus habitantes puedan satisfacer sus necesidades o requerimientos.

#### **4. Necesidades de la organización de mujeres en el ámbito rural**

No obstante, las circunstancias de desigualdad que se vive en el entorno rural, han marcado una huella en muchas mujeres y esto ha hecho que hayan empezado a asociarse y a participar en diferentes actividades que las llevan a concienciarse y a desarrollar y potenciar sus habilidades. Con esto consiguen vencer obstáculos y plantar cara a las diversas situaciones de desigualdad y discriminación.

Aunque las diferencias entre mujeres y hombres siguen siendo un obstáculo en el acceso equitativo a la producción de la tierra, al pleno empleo, a la educación, a la atención sanitaria y a la participación activa en la vida pública, también se debe reconocer que el fenómeno de la globalización, la comercialización de la agricultura, el comercio internacional de productos agrícolas, la migración de fuerza de trabajo, la privatización de los diferentes recursos y la inseguridad alimentaria, han hecho que las mujeres rurales

empiecen a tomar partido en las diferentes esferas que le ofrece su entorno. Los roles femeninos han empezado a cambiar, se dan nuevas actitudes frente al acceso de las mujeres a las fuentes de empleo y han empezado a asumir responsabilidades que repercuten de manera importante en su desarrollo integral. Sobre todo, las mujeres jóvenes buscan ganar independencia, se interesan por los estudios universitarios o cursos de formación, esto les genera confianza y les ayuda poco a poco a dejar de lado conductas propias de la estructura patriarcal. Han empezado a defender sus posiciones frente a la igualdad de sexos y a trabajar por un cambio social que rompa estereotipos y todo tipo de discriminación en el entorno rural.

Actualmente, muchas mujeres empiezan a destacar en la agricultura, en el turismo rural, en la artesanía y en actividades que con el transcurso del tiempo han ido quedando rezagadas. En el campo de Cartagena y, concretamente en el municipio de Torre Pacheco, existen casos de mujeres rurales que se están esforzando por lograr un desarrollo integral en igualdad de condiciones, han empezado a ver la diferencia de trato y a entender que el amor propio y el poder de autodeterminación es fundamental en los procesos de cambio, han aprendido a quererse y, una manera de hacerlo, es construyendo ideas, presentando propuestas de cambio a quien corresponda y defendiendo sus derechos y libertades. Estas mujeres se esfuerzan por aprender nuevas cosas, por destruir estereotipos, por formar a sus hijos en principios y valores sustentados en la igualdad, buscan ser escuchadas y que su participación sea activa con derecho a voz y voto en las organizaciones públicas y rurales que detentan el poder y en las que sus decisiones son fundamentales para el crecimiento de la región.

Los pocos logros alcanzados han tenido antecedentes en situaciones de violencia, incompreensión, machismo exacerbado y una serie de estereotipos que sustentan relaciones desiguales entre mujeres y hombres. Por ello es necesario que situaciones como éstas, no continúen siendo la base de la sociedad, de ahí la importancia de romper obstáculos que impiden que el derecho a la igualdad de trato y no discriminación establecido en el artículo 14 de la Constitución de 1978, aún no sea totalmente real. Por lo tanto, se debe ir más allá de la voluntad del legislador, es decir, que los derechos y las garantías que establecen las normas que desarrolla el artículo 14 de la Constitución sean interiorizados, aceptados y puestos en práctica por todos los agentes que participan en el desarrollo sostenible de la región, sólo de esta manera se sentarán las bases para avanzar hacia la anhelada igualdad que tanto se promulga en los diversos textos normativos y en las diferentes conferencias internacionales. Si bien existen mujeres rurales que han dado pasos hacia el cambio, aún quedan muchas que siguen manteniendo ideas propias de la estructura patriarcal. En este escenario, cumplen un papel importante las campañas de concienciación y sensibilización por parte de las administraciones públicas y organismos no gubernamentales que trabajan por la igualdad de oportunidades a través del empoderamiento como herramienta fundamental de crecimiento humano.

Como ya se estableció, las mujeres rurales se han ido asociando como una manera de reivindicar sus derechos y libertades. Actualmente las asociaciones de mujeres están ejerciendo una importante labor a través del empoderamiento como una manera de avanzar hacia la igualdad efectiva y real, muestra de ello es el trabajo que viene desarrollando la Asociación “Agua y Tierra”, como agente fundamental en la transformación de las zonas rurales en los 17 municipios de la Región de Murcia en los que hace presencia de manera coordinada con diversos organismos y entidades de la región. “Agua y Tierra” forma parte activa de los grupos de acción local GAL –LEADER de la Región de Murcia, participa en los planes territoriales de cada grupo y colabora en el

desarrollo rural y agrario de esta región. Igualmente colabora con la Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Murcia en la elaboración del Plan Estratégico de Igualdad y Prevención de la Violencia de Género.

La Asociación “Agua y Tierra” trabaja por la igualdad de oportunidades de las mujeres en el medio rural y agrario de la Región de Murcia, detecta sus necesidades y defiende sus derechos a través de la gestión de recursos para atender dichas necesidades y el restablecimiento de los derechos. Busca el empoderamiento de las mujeres entregando herramientas generadoras de seguridad y confianza en sí mismas, potencia su participación y liderazgo en todos los estamentos del orden rural donde se toman decisiones que les afectan, lleva a cabo toda clase de actividades que mejoran la calidad de vida de las mujeres, previene y protege a las mujeres y familias víctimas de violencia de género o de otras formas de violencia en el ámbito familiar y comunitario, desarrolla actividades que benefician a la población envejecida, busca recuperar y proteger los recursos naturales, la biodiversidad y el cuidado del medio ambiente, promueve actividades de diversificación económica que den impulso al desarrollo sostenible y, entre otras, ofrece formación a través de talleres, cursos, jornadas y charlas informativas que contribuyen en el crecimiento integral de las mujeres, crecimiento que se refleja en su participación activa en el medio rural. Permanentemente COAG y “Agua y Tierra” en conjunto con CERES nacional, trabajan para visibilizar las necesidades de las mujeres rurales y buscan caminos dirigidos hacia una sociedad más justa e igualitaria.

## **5. Aportaciones sobre el asociacionismo en el ámbito rural**

El asociacionismo es de suma importancia para el sector rural porque ayuda a visibilizar necesidades, a establecer estrategias y a tomar decisiones conjuntas que beneficien al colectivo femenino rural. La creación de redes de asociaciones rurales permite un intercambio de ideas, de perspectivas de vida y de experiencias que contribuyen a visibilizar necesidades y a poner en marcha estrategias en las diferentes políticas sobre igualdad en diferentes ámbitos de la sociedad.

Si bien es cierto que este tipo de organizaciones tocan puntos álgidos de la situación de las mujeres del sector rural con el fin de visibilizar sus necesidades e impulsar estrategias de cambio, también lo es, el hecho de la necesidad de llevar a cabo constantemente estudios cualitativos y cuantitativos que reflejen el nivel de satisfacción de las necesidades de las mujeres. Igualmente es importante que desde los ayuntamientos se desarrolle un sistema de estadísticas por municipios que abarquen distintas variables, tales como edad, sexo, nacionalidad, nivel de estudios, estado civil, empleabilidad y en general todas aquellas situaciones que permitan dilucidar las carencias de las mujeres rurales. Todo esto permitirá comprobar los avances y aciertos y/o desaciertos en las políticas de igualdad que podrán, o bien seguir en la misma línea de intervención o, por el contrario, replantear las existentes y buscar soluciones que garanticen el camino seguro hacia la igualdad de género.

Un aspecto vital en el éxito de la igualdad es la formación de las mujeres como una herramienta de acceso al trabajo asalariado y no feminizado, también como una manera de impulsar su economía a través de la creación de empresas en las que tenga plena capacidad de autodeterminación. Además de la educación universitaria, es necesaria la formación en nuevos oficios, cursos sobre emprendimiento, nuevas tecnologías, idiomas, habilidades sociales, asertividad, actividades agrarias, industria agroalimentaria de calidad, atención a personas mayores y prevención de riesgos laborales, entre otros. Esto las

llevará a una mayor adquisición de competencias que les permitirá su empoderamiento y reinserción laboral y, por otro lado, obliga a los hombres desde la corresponsabilidad, a asumir obligaciones dentro del ámbito privado, lo que ayuda a que las mujeres puedan dar inicio a su participación en los espacios públicos como una forma de reparto equitativo de funciones.

Es fundamental continuar implementando los procesos de formación, así como también el desarrollo de acciones positivas que mejoren la situación de las mujeres cotitulares, esto impulsará su profesionalización y ayudará a que se introduzcan en nuevos retos o nuevos tipos de explotación agrícola, por ejemplo, el turismo o la agricultura ecológica; ésta última está adquiriendo una gran fuerza en la economía rural. En general, el desarrollo de nuevos desafíos les ayudará a construir un presente en condiciones equitativas y un futuro más esperanzador.

Teniendo en cuenta que las mujeres rurales, generalmente, cumplen una función reproductiva y de cuidado, se deben propiciar las condiciones para que en aquellos eventos en los que reciban acciones formativas, se puedan adaptar a los horarios y así tengan un mejor acceso a la formación. Es sabido, que muchas de ellas prefieren dar prioridad a sus labores domésticas y no a su empoderamiento, manteniendo de esta manera estereotipos tradicionales que no las deja avanzar hacia el cambio de perspectiva de vida. En este aspecto, es fundamental que al momento de buscar la mejora de la calidad de vida de las mujeres, se establezcan mecanismos para ampliar los recursos existentes, diseñando infraestructuras que faciliten el acceso a los servicios para aquellas mujeres que viven en sectores alejados de las cabeceras municipales, por ejemplo, sería importante la existencia de una red de transporte público que facilite el acceso a los servicios a todas las mujeres rurales que se encuentren o no en alto grado de exclusión social. Esto daría impulso al empleo y a mejorar la calidad de vida de los habitantes del sector rural. Para ello es indiscutible el diálogo y la coordinación de las actuaciones entre los diferentes actores que participan en el diseño y puesta en práctica de las diversas estrategias de cambio y revitalización de la estructura rural.

Finalmente, ha quedado establecido que durante mucho tiempo las mujeres rurales han tenido que soportar diversas cargas por su condición de ser mujeres en una sociedad gobernadas por hombres, siendo presas de desigualdad y discriminación. Actualmente, las mujeres son conscientes de la importancia de su implicación en el entorno rural y viven una lucha diaria para continuar viviendo en un medio masculinizado y envejecido que necesita de cambios profundos en los que sean atendidas sus necesidades. Pese a que sigue existiendo presión social para que mantengan el rol reproductivo y de cuidado del hogar, las opciones hacia la empleabilidad y hacia un cambio de vida han hecho que las mujeres tomen decisiones que las dota de herramientas para tener una mayor y mejor calidad de vida. Es imprescindible que la sociedad en su conjunto reconozca que las mujeres del sector rural son vitales para el crecimiento económico del país y que, siendo agentes de desarrollo humano, pueden alcanzar grandes objetivos en el desarrollo sostenible.

## **Bibliografía**

- CEPAL (2018). *Agenda 2030 y Los Objetivos del Desarrollo Sostenible, Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/15/S1700334\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/15/S1700334_es.pdf)
- Barranco, Francisco J. (1993). *Planificación Estratégica de Recursos Humanos, del Marketing Interno a la Planificación*. Madrid: ediciones Pirámide.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley 7/2007, de 4 de abril, para la Igualdad entre Mujeres y Hombres y de Protección contra la Violencia de Género. BOE, 176, de 22 de julio de 2008, páginas 31919 a 31930. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-12529>
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural. Boletín Oficial del Estado, núm, 299, de 14 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/14/pdfs/A51339-51349.pdf>
- Constitución española, artículo 14. BOE, 311, de 29 de diciembre de 1978. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229)
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de género, núm. 313 de 29 de diciembre de 2004. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>
- Ley 19/1995, de 4 de Julio, de Modernización de las Explotaciones Agrarias. Boletín Oficial del Estado, 159. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-16257>
- Ley 18/2007, de 4 de julio, que se procede a la integración de los trabajadores por cuenta propia del Régimen Especial Agrario de la Seguridad Social en el Régimen Especial de la Seguridad Social de los Trabajadores por Cuenta Propia o Autónomos. BOE, 240. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-13025>
- Ley 35 de 2011, de 4 de octubre, sobre Titularidad Compartida de las Explotaciones Agrarias. Boletín Oficial del Estado, núm. 240. Recuperado de [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-15625](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-15625)
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. BOE, 71. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6115>
- Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente. Titularidad Compartida en las Explotaciones Agrarias. Recuperado de [http://www.mapamagob.es/es/desarrollo-rural/temas/igualdad\\_genero\\_y\\_des\\_sostenible/titularidad\\_compartida/](http://www.mapamagob.es/es/desarrollo-rural/temas/igualdad_genero_y_des_sostenible/titularidad_compartida/)
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Secretaría de Estado de Igualdad, Instituto de La Mujer y para la Igualdad de Oportunidades (2014-2016). Dimensión de Género un Principio Transversal. Sexta edición. Pág. 72 - 75.
- ONU (1946) Comisión de la Condición Jurídica y Social y de la Mujer. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/csw>
- ONU (1949). Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD [http://www.undp.org/content/undp/es/home/operations/about\\_us.html](http://www.undp.org/content/undp/es/home/operations/about_us.html)
- ONU (1977). Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. FIDA. <http://www.cinu.org.mx/negocios/fida.htm>
- ONU (1992). Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. [http://www.unesco.org/education/pdf/RIO\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/RIO_S.PDF)
- Programa de Desarrollo Rural de la Región de Murcia (PDR). Conserjería de Agua, Agricultura, Ganadería y Pesca. Recuperado de <https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=49548&IDTIPO=100&RASTRO=c4875m45758>
- REDR, (2012). Leader y Cooperación nº 11 Comisión Europea. <https://enrdce.europa.eu/sites/enrd/files/fin/pdf/F3DECD15-E4D3-58E7-CEE7-778E9ABF52E0.pdf>



## **EPÍLOGO**

### **Experiencias compartidas**

#### ***Experiencia personal y profesional***

Khadija Habbouch

Mediadora intercultural, maestra de español a madres magrebíes en el CEIP. Hernández Erdieta, Roldan, Murcia.

Hasta la actualidad tengo vivos recuerdos de mi primer contacto con un mundo totalmente diferente al mío, todos lo que sabía de este país me lo transmitió mi padre dado que vino antes que toda la familia para instalarse en España. “España es un país desarrollado, abierto, y próspero”, esos fueron las descripciones que nos comentaba mi padre en nuestras reuniones familiares. De niña deseaba visitar España saber y averiguar la veracidad de las descripciones de mis padre. Ese sueño infantil se realizó en 2003 cuando mi padre finalmente pudo lograr el agrupamiento familiar.

Y desde allí empezó un nuevo capítulo en mi vida, siendo de nacionalidad marroquí y de raíces bereberes y dada mi temprana edad, mi primer contacto con “España” fue un poco raro, o de otras palabras extraordinario, lo que primero note fue la escritura en las pancartas, en los billetes, el habla y los gestos de la gente y la gastronomía, en aquel entonces me parecía que vivía una de las escenas del cuento “Alicia en el país de las maravillas”.

Los primeros días de mi traslado a España los pasé observando la gente, contemplando como pronuncian tales letras, como salen tales palabras y como movían las manos y expresaban con su cara y desde sus gestos intente adivinar que significaban, fue un ejercicio interesante. Voy memorizando palabras de la calle, la televisión o bien de las vecinas y una vez que entra mi padre a la casa le pregunto qué significan y el generosamente responde a mis preguntas y dudas. Siendo niña tenía muchas curiosidades, las curiosidades de toda niña, quería habar como los españoles, poder ver la televisión y comprender lo que se dice en los programas, poder bailar al ritmo de la canciones y estar al tanto de lo que significaban.

Mis primeros años fueron difíciles, y como todo integrante en una sociedad nueva necesitaba orientación en todos los aspectos de mi vida, por eso poco a poco empecé a aprender el idioma pero sin la ayuda, orientación y el ánimo que recibí de las personas que me invitaron a participar en diversas actividades “dentro o fuera del ámbito educativo nunca tendré la capacidad ser productiva en mi sociedad” (pensaba).

Empecé a fundirme en esta sociedad y formar parte de su tejido, con los estudios y mi contacto con españoles, y beneficiar de clases impartidas por asociaciones dedicadas a facilitar la integraciones de los inmigrantes, aprendí el castellano, los dialectos de este país y su geografía, empecé a deleitar su comida y bailar sobre el ritmo de su música, en otras palabras empecé a conocer una parte de mi misma y de pertenecer a mi segundo país.

Si logré a realizar mis metas hoy en día es gracias a los valores que aprendí de mi país original y de mi país de acogida, esa mezcla y florecimiento, particularidad dentro de la pluralidad, esta diversidad cultural enriqueció mi personalidad a nivel

personal como profesional. Aprendí que el ser humano cuanto más conoce más se valora, y con el paso del tiempo entendí que el ser humano es capaz de integrarse en cualquier sociedad teniendo voluntad y paciencia. Todo cambio al principio es difícil y penoso pero al final disfrutaras de unos frutos duces y bien maduros.

El impacto de la diversidad cultural en la cual crecí se nota en mi pensamiento optimista, en mi apertura a otras culturas y en mi capacidad de transmitir mi saber hacer a otras personas de diferentes culturas. Estos elementos diferenciales existentes entran en mi cultura de origen marroquí bereber y mi cultura de acogida española me ensañaron que los seres humanos con nuestras diferencias, similitudes somos capaces de crear y vivir en armonía en espacio pacífico.

Y como lo aclara Umberto Eco en "El nombre de la rosa" (1980)

*“La belleza del universo no es sólo la unidad en la variedad, sino también la diversidad en la unidad”.*

En ningún momento de mi infancia pensé en que mi experiencia personal me serviría tanto en mi carrera profesional, creía que es una experiencia propia mía, ni tuve la confianza en que sería capaz de transmitir mis ideas y ayudar a gente que están viviendo en la actualidad lo que yo viví en el pasado.

Durante mi adolescencia y en particular en la secundaria, empecé a interesarme en el trabajo voluntario, primero como beneficiadora y después se desarrolló la idea de convertirme en participante en este tejido.

Y efectivamente gracias a mi profesora de árabe en la mezquita en la cual solíamos reunirnos cada sábado para aprender el idioma árabe, tras una conversación entre las dos le comenté que se debe dar clases de español en la mezquita a favor de a gente interesada en aprenderlo, y ella sin pensarlo dos veces me encargo esta misión, de este modo, ella enseñaba el árabe y yo el español.

Durante la preparación por mi primera clase de español empecé mis investigaciones y búsquedas, asistí a unos clases y tome notas, y hasta intenté imitar los gestos de los profesores, como utilizan sus manos y sus caras y como juegan con el tono de voz para hacer llegar el mensaje a los aprendices, fue una dura semana de ejercicios, apuntes y memorizaciones.

Recuerdo muy bien y detalladamente mi primer día como educadora social ofreciendo clases del Español en la mezquita. Estaba constantemente perdida entre las hojas sobre el escritorio, las palabras escritas en la pizarra y un montón de palabras y expresiones que vuelan en mi mente sin poder pronunciarlas o expresarlas como Dios manda.

Después de una profunda espiración levante la vista, el silencio reina al aula, un silencio sereno, en aquel momento me di cuenta de que todos los presentes en el aula están excitados, curiosos e interesados, cosa que se refleja claramente en el brillo de sus ojos, en esta fracción de instante me conllevó un sentimiento de identificación con todo el grupo y con cada uno a su manera.

Lo primero que hice en modo de presentación es contarle mi historia, mi llegada a España los desafíos que enfrenté y las ayudas que recibí, les expliqué que el idioma es un clave primordial para desarrollarse e integrarse en la sociedad.



En esta misma clase les presenté las herramientas para aumentar la autoestima, ser más seguros de sí mismos creando una buena autoconfianza, y llegar a realizar las metas que el uno propone, para afrontar a la sociedad que les rodea con una actitud positiva, no sé de donde salieron estas frases:

- Valorar: tenemos que valorar quien somos, nuestras identidades y valorar a la sociedad a la cual pertenecemos.
- Respetar lo diferente: respetemos que somos seres humanos que formamos un grupo unificado, mientras cada uno se diferencia con sus reacciones, pensamientos y creencias.
- Autoestima: esforzaremos todo lo posible para cumplir nuestros objetivos y preservaremos para realizarlos.

Al clausurar aquella tenía una decisión firme de que esto era lo que quería hacer en mi vida.

Mejorar la calidad de vida de las personas inmigrantes, favoreciendo la integración y las posibilidades de inserción laboral. Ayudares a adquirir habilidades sociales facilitando la información y el asesoramiento sobre los recursos sociales del municipio donde residen. Despertar en cada uno de ellos un nuevo saber a de los conceptos exteriores.

Tras una larga observación e investigación de las necesidades básica de dicho colectivo, decidí ofrecer más clases de forma voluntaria y gratuita a favor de personas que conocía, a algunos familiares y otros de mis alrededor, dos veces a la semana.

Teniendo muy claro los objetivos tanto generales como específicos que quería conseguir con este colectivo y los objetivos que tenía por mí misma, conforme pasaba el tiempo amplié las sesiones y en lugar de dos días a la semana, ofrecí cuatro, y jerarquicé los grupos según el nivel de estudios que tenían.

Con el tiempo e número de las personas interesadas en recibir clases de español aumentó, durante ese de trabajo voluntario conocí a una asociación que me brindó muchas oportunidades y me abrió más puertas para seguir ofreciendo clases en mejores condiciones. Me ofrecieron un aula más amplia, con más recursos materiales, con la finalidad de poder ofrecer las clases lo mejor posible.

Semejante a todo lo realizado y mencionado anteriormente, mientras operaba como voluntaria seguía mis estudios y tras graduarme en bachillerato, me formalicé un TSIS (Técnico Superior de Integración Social). Y de este modo pude concordar mi carrera profesional con mi dedicación personal.

Pasado un uno y medio de experiencia empezaron a llamarme colegios de otros municipios de la región, entre ellos destaco CEIP Hernández Ardieta (Roldán) para dar clases y compartir en sus aulas mi experiencia personal.

Durante mi trabajo como educadora social voluntaria aprendí infinitas cosas a nivel profesional, esta etapa me aclaró las dudas que todo adolescente sufre para elegir su carretera profesional.

Y para colmar mi experiencia personal y profesional a la vez presenté un proyecto a la asociación INEBRA bajo el título: Proyecto de formación e inserción social para mujeres inmigrantes. Este proyecto va dirigido a las mujeres inmigrantes residentes en el municipio de Roldan, Murcia.

Este proyecto está dirigido a mujeres de diferentes ideologías e ídoles, no importa que sean casadas o solteras, sin importar sus nacionalidades ni sus creencias religiosas. Independiente de su cualificación profesional, situación sociocultural o bien la situación económica. Este proyecto está dedicado a mujeres entre 18 y 40 años.

En el futuro espero que podamos incluir mujeres de diferentes edades, porque el aprendizaje no es exclusivo de una edad precisa.

Esperaba que mi proyecto englobara los siguientes puntos:

- **Talleres del español:** talleres de lengua españolas mediante cursos, juegos, competiciones y actividades culturales para ampliar el conocimiento de la lengua como de y la cultura.
- **Herramientas sociales:** Adquirir habilidades lingüísticas, conocer la realidad socio-cultural, conocer las entidades públicas y privadas
- **Una plena integración:** Mejorar la calidad de vida de las personas inmigrantes, favoreciendo la integración y las posibilidades de inserción laboral.
- **Una formación e inserción socio-laboral:** Adquirir habilidades sociales facilitando la información y el asesoramiento sobre los recursos sociales.

La finalidad de este proyecto es planificar, programar y desarrollar, una enseñanza eficaz, destinada especialmente al avance de las situaciones cotidianas con una mejor fluidez en la conversación.

El uno puede pensar porque este proyecto está dedicado solo a las mujeres, mi respuesta sería que las mujeres somos el pilar de todas las sociedades, una mujer bien informada y educada facilitaría la integración de toda una familia desde su hijos, marido y hermanos hasta su familiares lejanos. Partiendo de la ideología de la mujer la sociedad desarrolla o deteriora. Gracias a este proyecto es posible ver a las mujeres inmigrantes crecer como personas sociales pudiendo comunicarse con el entorno expresando sus deseos y necesidades.

En cuanto a mi experiencia personal como educadora social en proyectos similares a este he podido observar el cambio de actitud y crecimiento de estas personas que han ido evolucionados positivamente en todos los aspectos de sus vidas.

Realizando un análisis de los acontecimientos actuales sin olvidar que nos encontramos con una sociedad multicultural donde existen distintas culturas, lenguas, costumbres, religiones... Hoy en día se nota que una necesidad exigente de facilitar la integración de todos los componentes de la sociedad. Esta integración surge no sólo de reconocer y admitir la diversidad existente, sino de trabajar hacia la convivencia intercultural, basada en la igualdad de derechos, el respeto a la diferencia.

Ha sido una experiencia efectiva y sin duda inolvidable trabajar como educadora social durante tres años con el colectivo de inmigrantes. Esta experiencia me hizo valorar quien soy y valorar la sociedad a quien pertenezco.



▼ Colección *Paisajes Colaborativos* recoge investigaciones, ensayos y monografías sobre temáticas de las ciencias sociales y humanidades, es inclusivo de diversos escenarios, paisajes, personas, realidades, historias, artes y lo simbólico. Se proyecta favorecer las sinergias que enlacen con la crítica, la reflexión y la metarreflexión, así como crear un conocimiento interdisciplinar que parta de las sociedades protagonistas y favorezca saberes colaborativos.

*Modesto García Jiménez y Práxedes Muñoz Sánchez*

Este primer número titulado, *Comunidad, desarrollo y escenarios educativos emancipatorios. Reflexionando la alteridad socio-cultural*, es un compendio de experiencias, encuentros de saberes y enfoque glocal, con un sentido de desarrollo comprometido desde la educación y la defensa de los derechos humanos. Se presentan diversas formas de resistencia, actuación, transformación y emancipación, críticos a sistemas colonizadores. Por ello, desde escenarios en México, Guatemala, Colombia, Ecuador y España, se presentan otros desarrollos posibles protagonizados por el sector salud; educación superior de universidades y de música; escuelas en procesos interculturales; asociacionismo en mujeres y jóvenes; y procesos migratorios, derechos humanos en su praxis y la competencia cultural, todo en un intento de formular una interculturalidad que sea factible y posibilite una pedagogía transformadora.

*Práxedes Muñoz Sánchez* ▲

