

Desempoderamiento, *Educación y Complejidad*

***Viviendo la construcción de procesos
educativos centrífugos***



Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord.)

Desempoderamiento, Educación y Complejidad

**Viviendo la construcción de
procesos educativos centrífugos**

Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord.)



Usted es libre de:

- **Compartir** - copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
- **Adaptar** - remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier finalidad, siempre que sea sin ánimo de lucro.
- El licenciador no puede revocar estas libertades mientras cumpla con los términos de la licencia.
- Bajo las condiciones siguientes:
- **Reconocimiento** - Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.
- **No hay restricciones adicionales** - No puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que legalmente restrinjan realizar aquello que la licencia permite.



COLEGIO DE INVESTIGADORES
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Razón y alma en integración universal

D.R. © 2016 , Colegio de Investigadores en Ciencias de la Educación, CICE.
Toluca, México.

Esta obra ha sido apoyada por la Universidad Autónoma del Estado de México a través del Instituto de Estudios sobre la Universidad.



1ra. Edición en México: enero de 2016

ISBN: 978-607-7946-11-3

Impreso en México: Macarthur*s Impresiones

Mauro Torres No. 609, Col. Moderna de la Cruz, C.P. 50180

Toluca, Estado de México.

D.R. © 2016 , Diseño editorial y de cubierta:

Mariana Vanessa Martínez Balderas

Índice

Prólogo. Guadalupe Villalobos. 9

El desempoderamiento. Viviendo la construcción de un nuevo mundo sin poder. 13

Javier Encina y M^a Ángeles Ávila.

Zaguán

Mediaciones sociales

Una revisión del poder, empoderamiento y contrapoder.

Releyendo a Foucault: La conduit.

Desempoderamiento

Los ocho pilares:

1. Cuidados

2. Libertad

3. Construcción colectiva

4. Confianza

5. Interdependencia y autonomía

6. Alegría

7. Decrecimiento

8. Esperanza

Bibliografía

Desempoderamiento educativo. Una introducción. 69

Javier Encina y Ainhoa Ezeiza.

Antes de comenzar...

El desempoderamiento educativo

La escuela como herramienta convivencial

La escuela centrípeta y la escuela centrífuga

Escritura y oralidad

Complejidad, incompletitud, imperfección e incertidumbre

Bibliografía

Experiencias de la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián (UPV/EHU). 85

Ainhoa Ezeiza y Javier Encina.

Contexto de las experiencias

Simulacros:

1. Simulacro en primer curso: Trabajando el
desempoderamiento desde el pensar, el sentir y el hacer
2. Simulacro en tercer curso: Vivencias trabajando con y desde
la gente
3. Simulacro en cuarto curso: Reflexiones en torno a la
educación, la tecnología y la lengua

De la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible

Bibliografía

Sobre las personas que han escrito este libro 113



Fig. 1: Basada en el grabado Temporal, portafolio Plenas, de Rafael Tufiño y Lorenzo Homar, 1954-55.

Prólogo

Guadalupe Villalobos Monroy

La primera vez que escuché el término ilusionismo social fue hace aproximadamente seis años, un amigo de Sevilla me dijo que venía a México a tomar un seminario de Ilusionismo Social y me invitó, no me dio ningún dato, solamente el nombre del coordinador o ponente: Javier Encina, me di a la tarea de rastrear por el internet y los localicé, estarían en un salón de un centro social cercano a Mixcoac, por el metro patriotismo.

Al llegar fui muy bien recibida tanto por Javier como por Juan Manuel (profesor de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM) nos repartieron un texto, nos indicaron que formáramos equipos y que discutiéramos y analizáramos el contenido, los asistentes éramos como 30 o 40 personas, de diferentes organizaciones, profesiones y oficios, únicamente recuerdo a los compañeros de los pueblos de Tlalpan que estaban preocupados por el cuidado del medio ambiente y realizaban acciones en ese sentido para cuidar su comunidad.

Ese fue el origen de mi relación con el equipo de ilusionistas sociales, me sentí interesada y motivada con el tema pero, había muchas cosas que entender y aprender, posteriormente, cuando ya tenía más información, organice un taller con los alumnos de la carrera de trabajo social en la UAEM y poco a poco me fui adentrando en el tema.

Siguieron otros encuentros con los compañeros de Cuernavaca, a pesar de que fueron esporádicos, siempre me han dejado un buen sabor de boca.

En noviembre de este año (2015) se llevó a cabo el Primer Congreso Internacional de Ciencias de la Conducta en la UAEM con el tema “Convivencia y bienestar con sentido humanista para una cultura de paz”, este fue el pretexto para que Javier Encina viniera a México y nos compartiera una vez más sus experiencias y vivencias como ilusionista social, ahora con un tema que viene trabajando al que denomina desempoderamiento y que está estrechamente ligado al ilusionismo social.

Como profesora de la UAEM, participo en un cuerpo académico que se denomina procesos creativos aprendizaje y psicoafectividad, ya tenemos varios años que hemos centrado nuestra atención en la investigación y estudio de la práctica educativa, esto nos llevó al terreno del estudio de la subjetividad de los docentes, desde la mirada de la fenomenología.

Una de las formas de desempoderamiento es en el terreno de la educación, es aquí donde podemos converger con el colectivo de ilusionistas sociales, ellos están proponiendo una manera diferente de llevar a cabo la enseñanza, su experiencia en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián (UPV/EHU), nos muestra que es posible llevar a cabo una dejación del poder en donde las formas de relación e interacción se caracterizan por la horizontalidad y la equidad, el tomar decisiones colectivas sobre qué y cómo aprender, los llevó a tener alumnos participativos que se sienten parte de un proyecto y que comparten con alegría sus saberes sentires y haceres cotidianos.

En el texto se analizan las diversas formas en que se ejerce el poder y exponen de manera clara y sencilla cómo han trabajado con la gente y desde la gente este tema del desempoderamiento, el cual ha sido posible a partir del análisis y estudio de los ocho pilares que sostienen su propuesta.

El desempoderamiento educativo puede llevarse a cabo siempre y cuando cambiemos nuestra vieja concepción de la escuela, cuya estructura y planes de estudio se caracterizan por la rigidez, los programas a seguir son elaborados por los docentes, quienes fijan objetivos a priori, esta experiencia de desempoderamiento educativo, plantea otro tipo de escuela, la conciben como un lugar agradable en donde los chicos van a aprender con alegría, es una escuela que promueve la convivencialidad en donde está presente el saber científico engarzado con los saberes de la gente de la comunidad, quienes participan en los proyectos propuestos por el centro escolar.

Como se aprecia, el desempoderamiento significa inclusión, participación y construcción de autonomía.

Por nuestra parte, como cuerpo académico hemos acompañado a los alumnos de una Maestría en el análisis de su práctica educativa y hemos encontrado en ese proceso que a partir de la reflexión los docentes se dan cuenta que su subjetividad se trastoca, justamente porque se desempeñan en una escuela en donde las relaciones que se establecen entre los diferentes actores son verticales y los docentes y alumnos con frecuencia no participan en la elaboración de programas y diseño de las actividades que se llevan a cabo, estas situaciones contribuyen en la generación de un clima tenso en donde está presente la desconfianza y la ayuda mutua es escasa.

Llama la atención esta propuesta porque no responde exactamente a los principales modelos educativos que conocemos:

a) Enseñanza-aprendizaje, en donde la enseñanza se centra en el docente, él enseña y el alumno aprende. Su base es positivista y el conocimiento es transmitido de forma tradicional, la escuela, por lo general no establece una relación con el entorno del estudiante.

b) Aprendizaje-enseñanza, en este modelo el aprendizaje se centra en el estudiante, una de sus bases teóricas es el constructivismo y se pretende desarrollar una serie de competencias que permitan al estudiante resolver los problemas de la vida cotidiana con la aplicación del conocimiento adquirido, el profesor se convierte en “facilitador”, se toma en cuenta el entorno del estudiante y se pretende que adquiera habilidades y destrezas.

El tipo de enseñanza que propone el desempoderamiento es quizás el aprendizaje-aprendizaje, en donde el alumno y el docente terminan aprendiendo el uno del otro porque está presente el pilar de la construcción colectiva, que implica el poder hacer/sentir/pensar con las personas en espacios y tiempos cotidianos.

Un punto de encuentro entre el desempoderamiento educativo y el análisis de la práctica educativa que hemos llevado a cabo es la pretensión de que el docente, al analizar su propia práctica, mediante la investigación-acción logre una emancipación de las ataduras que lo hacen olvidarse de él mismo, pues en algunas ocasiones llegaron a la docencia porque no encontraron otra alternativa de empleo o por otras situaciones. Entonces, se sienten desubicados y estresados porque al inicio no saben cómo enseñar, estudiaron una carrera universitaria pero carecen de los elementos didácticos y pedagógicos necesarios para la labor docente.

En este sentido, lo que hacen es imitar a sus profesores, y repiten el modelo de enseñanza tradicional, pocas veces se sienten alegres y orgullosos de ser docentes, esto provoca relaciones distantes y tensas que se entrelazan con la carga emocional de sus estudiantes en el aula, todo esto se traduce en un ambiente de aprendizaje poco favorable, carente de confianza y que bloquea o interfiere para alcanzar la autonomía.

Por lo anterior, decidimos como cuerpo académico, organizar un seminario-taller en donde podamos conocer, analizar y reflexionar esta forma de enseñanza que incluye el saber científico y los saberes populares, propone la inclusión de la comunidad en la escuela, es decir, la escuela contiene fuerzas centrífugas, es la que habría que potenciar, ya que hace que los conocimientos de la escuela circulen en la comunidad sin que la

escuela tenga centralidad, convirtiendo a la escuela en un espacio más de la comunidad. (Encina, et al 2015)

Espero que esta experiencia sea fructífera y deje esperanza y alegría en nuestros corazones, en este libro encontrarán tal vez algunos elementos para sentirnos bien y estar contentos, esto es muy importante para los aprendizajes, no pueden quedar fuera las experiencias y las vivencias para construir colectivamente, para transitar de la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible.

Guadalupe Villalobos M.

→Diciembre 2015

El desempoderamiento

Viviendo la construcción de un nuevo mundo sin poder

Javier Encina y M^a. Ángeles Ávila

ZAGUÁN

“Y si ya tengo el agua que me da la lluvia
Si conozco lo grande que me da el cielo
Si ya tengo lo oscuro que me da la noche
Si entiendo lo que pasa cuando arde el fuego
Si se abren los caminos cuando hay estrellas
Si puedo vivir con lo que cae al suelo
Si no me falta la esperanza gracias a la mañana

Yo no necesito poder
¿Quién manda aquí? ¿Quién?
¿Quién manda aquí? ¿Quién?
Tiempo de ver cómo se levanta la gente
Yo no necesito poder”

Mala Rodríguez. Canción: ¿Quién manda aquí?

Desde 1995 andamos trabajando en procesos de participación en Andalucía y posteriormente en México; también hemos conocido a otra gente que trabaja en Canarias, Madrid, Euskadi, Cataluña, Galicia, Argentina, Colombia, Perú..., y conversando hemos coincidido en la misma preocupación: el Poder dificulta el buen hacer/pensar/sentir en los procesos de participación. Pero no solo el Poder (que proviene del Estado y el Mercado dominantes y el Patriarcado), sino también los poderes. Los poderes de ciertas personas que desarrollan papeles técnicos y políticos; pero lo más sorprendente es que también muestran este poder personas que desarrollan papeles vecinales.

El influjo del Poder lo hemos ido enfrentando de diferentes maneras desde nuestra forma de trabajar (el ilusionismo social¹): como la flexi-

1 Es una forma de hacer (no es una metodología) que se basa en la dimensión dialéctica, tiene como punto de partida las metodologías participativas (especialmente la IAP) y se desarrolla en el trabajo con las culturas populares. Como eje central tiene la *dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos cotidianos*; para ello hay que trabajar con y desde la gente, moviéndonos de la seguridad de lo posible hacia la esperanza de lo imposible, mediante la autogestión de la vida cotidiana. Sin poder diferenciar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento, el reconocimiento y el aprendizaje de todos los saberes.

bilización de estructuras, la potenciación de formas de relación horizontales y ambivalentes en la comunidad, potenciación de la autoestima comunitaria, la creación de invisibilidades, etc... Pero nuestra reflexión/acción siempre ha tenido la dificultad de la urgencia, atendiendo a que el proceso no pueda ser bloqueado; esto ha impedido una reflexión más profunda y específica sobre el Poder y los poderes, que nos facilite el trabajar con y desde la gente. Creo que la experiencia de estos 20 años nos va a ayudar en este empeño. Para comprender desde dónde hemos ido construyendo el concepto de desempoderamiento, tendríamos que decir que surge de la reflexión de nuestra participación directa en los siguientes procesos a nivel local en la provincia de Sevilla (Andalucía): Pedrera (1995-1996; construcción participativa del desarrollo local a nivel municipal), Las Cabezas de San Juan (1999-2003; presupuestos participativos), Palomares del Río (2005-2007; construcción participativa del Plan General de Ordenación Urbana y del Plan Estratégico); Olivares (2009-2010; trabajar la autoestima y autogestión comunitaria en barrios marginados desde la construcción de historias orales). Además incorporamos otra reflexión a partir de los análisis de J. Holloway y R. Zibechi de la experiencia zapatista (México) y de R. Zibechi de la experiencia de El Alto (Bolivia). También incorporamos la reflexión sobre las experiencias en Jiutepec y Cuernavaca (México), en las que hemos tenido una participación directa (más constante de forma virtual aunque puntualmente, en 3 ó 4 ocasiones, de forma presencial) a lo largo de los años (2010-2014).

Nuestro trabajo es en procesos donde potenciamos/dinamizamos/provocamos la autogestión de la vida cotidiana, y cuando vemos que las cosas ya pueden marchar por sí solas nos vamos para no crear dependencia con respecto a nosotr@s. Trabajamos la construcción colectiva de los satisfactores, o sea cómo la gente satisface sus necesidades, en esos momentos no nos da tiempo de escribir, inventamos o readaptamos herramientas para poder trabajar los problemas y soluciones, que van surgiendo durante el proceso. El proceso de escritura lo hacemos después, la mayoría de las veces como autoaprendizaje, pero también como transferencia a otros procesos o para trabajar temas de formación... y de todos estos caminos andados y desandados nace esta reflexión.

El Poder sería un conglomerado de mediaciones sociales consentidas y compradas. Las mediaciones sociales impuestas, como veremos más adelante, no estarían dentro de las lógicas del poder sino de lo establecido, de lo que se cree inevitable.

El Poder (Estado y Mercado dominantes y Patriarcado) necesita de nuestro movimiento, de nuestro enfrentamiento, de nuestros saberes, de nuestra creatividad; para aprender y provocar *la conduit* (que es donde toma fuerza y sentido): nos conduce, pero para conducirnos tenemos que ser visibles y estar en movimiento, y en esa conducción es donde nos va impregnando de su conducta. Conducirnos para aprender de nosotr@s, conducirnos para evitar nuestras aristas más dolorosas al Capitalismo, conducirnos para entretenernos, conducirnos para que absorbamos la conducta deseable a la lógica del Poder y despertarnos el ansia de poder (ya se plasme en la toma del poder o en el empoderamiento o en el contrapoder).

Frente al Poder nos decantamos por el desempoderamiento que resitua el campo de juego social, deja el campo de batalla por el poder y se centra en la vida: ¡vamos a vivir nuestra vida colectiva ya!, sin esperar a derrotar nada, sin esperar al mesías, sin luchar por colocarnos mejor en una sociedad que no nos gusta. Vamos a construir nuestra vida desde ya y cada día...

El desempoderamiento no es más que hacer una dejación de poder (hacia l@s de abajo y en armonía con el entorno social y natural) que propicie una construcción colectiva. Esta dejación de poder puede ser en cualquier esfera de la vida (en las relaciones familiares, de amistad, de trabajo, de solidaridad....), puede ser individual (yo como padre/madre/hij@..., yo como amig@, yo como jef@, o como docente, o como medic@, o como funcionari@, yo como activista...), puede ser colectiva (como la que propició el EZLN en el año 2000 cuando se convirtió en un movimiento político, o sea, haciendo dejación del poder del ejército para propiciar que los pueblos de Chiapas construyan colectivamente su presente y su futuro: el Mundo Nuevo).

La nueva situación que provoca la dejación de poder en un primer momento viene marcada por la confusión y el caos creativo que dan lugar inmediatamente a horizontalidades incipientes y a un proceso de invisibilización que impide *la conduit* del Poder, que no encuentra un hacer que conducir, sino un magma de sentires, pensares y haceres entretejidos y que no parecen moverse hacia ningún sitio. Esa negación del Progreso (del ir hacia), y esa afirmación del vivir ahora (del estar) parecen ser barreras efectivas a *la conduit* que necesita de metas, objetivos, protocolos, métodos; tanto para aprender de lo nuestro, como para llevarnos en su dirección, como veremos más adelante.

Estas nuevas horizontalidades incipientes son generadoras de una nueva oleada de culturas populares que vuelven a recuperar una cosmovisión ho-

lística, en donde además de lo cultural se vuelve a incorporar lo económico y lo social. Están renovando esas culturas populares que en el capitalismo han ido perdiendo esa integralidad que ha facilitado su sustitución, en amplias capas de la población, por la cultura de masas; con su consiguiente pérdida de fuerza y alternativa. Aunque nunca fueron aniquiladas; las culturas populares han sido en realidad un refugio efectivo frente a la globalización, lo que al mismo tiempo ha servido de colchón para facilitar el surgimiento de esta nueva oleada en forma de espiral. Pero es justo la aurora del nuevo siglo y la posterior crisis las que sirven de parteras a estas nuevas cosmovisiones que originan nuevas mediaciones deseadas que repiensen, rehacen resienten el Poder para quitarle peso dentro de nuestra vida personal y comunitaria. Algunas de esas nuevas mediaciones son las que, al formar una constelación, dibujan lo que llamamos desempoderamiento.

Una de las características de esos *nuevos mundos* es su falta de necesidad de construir un discurso global y explicativo. Ante la pregunta: ¿cómo se ha hecho esto?, las respuestas más frecuentes son: *¡haciéndolo!* o *las cosas se hacen así*. Normalmente no se trabajan sistematizaciones; seguramente no solo por falta de tiempo, sino porque no se le encuentra sentido. Lo que si se hacen son transferencias: recuperar aquellas partes del pasado (nuestro o de otro colectivo) que en este momento nos pueden ayudar para algo, ya sea para solucionar un problema parecido a uno que ya se tuvo, ya sea para no repetir un error anterior o simplemente para aliviar un momento de tensión o para provocar risa, o para recuperar la memoria de alguien que ya no está.

Son movimientos vitalistas que rompen con la tradición judeocristiana, hay una reverencia por la vida, no se desea la muerte; que se reconfigura dejando de estar omnipresente, para pasar a convertirse en el fin; que no es más que la consecuencia de haber vivido... La muerte deja de ser central, ya sea como heroísmo o fatalismo, lo heroico es vivir (madre coraje, recuperación del espacio público, incompreensión del ejercito y la guerrilla...).

Son movimientos que tienden a autorregularse y a autonutrirse en todos los ámbitos de la vida (economías populares y economías sociales y solidarias, *autoformación*, recuperación de saberes populares, madres lactantes, monedas sociales...).

Son movimientos donde la horizontalidad (no confundir con asamblearismo, que solo es una herramienta para trabajar desde esa horizontalidad, se puede y se deben usar además otras herramientas para adaptarse a la gente con la que se trabaja) crea nuevas centralidades que abren hacia

el protagonismo de las mujeres de forma natural (sin necesidad de cuotas ni de discriminación positiva); por el propio hecho de que la vida cotidiana se convierte en el espacio central y esto provoca el pase de los hombres a un segundo plano mediante un proceso de desempoderamiento.

Son movimientos que no tienen intención de trascender más allá de la propia vida cotidiana. Pueden ser efímeros, para volver a reconfigurarse con otros grupos, pueden durar toda la vida; pero la duración no es un valor en sí mismo, el único valor es **la vida y como el movimiento nos vale para un mejor vivir**, no confundir en ningún caso con *para un mayor consumo*. Por ello el empleo (volviendo a romper con la tradición judeo-cristiana) no es tampoco un eje central, sino un instrumento que a veces hay que utilizar y en otras ocasiones no nos hace falta...

En estos movimientos La Verdad con mayúsculas no existe; lo que se valora es decir las cosas por derecho (o sea decir tu opinión sin usar formas sibilinas como el Poder) y tener la vergüenza de reconocer que te has equivocado, puesto que las equivocaciones son incorporadas al proceso de aprendizaje colectivo con igual peso que los aciertos. Por eso tienen poco valor las teorías generales de explicación del mundo (porque no son por derecho: son válidas en general y para todo momento; ni tienen vergüenza: puesto que las equivocaciones se convierten en excepciones a la regla).

Nuestra acción no debe centrarse en la toma del poder (ya sea de forma en que una vanguardia promueve la insurrección, o en que una vanguardia organiza un partido y gana las elecciones), ni en el empoderamiento (que al fin y al cabo es una toma de poder, habitualmente en el marco de las lógicas dominantes); sino en la autogestión colectiva de la dejación de poder con el horizonte utópico de su disolución. La autogestión nos cambia la mirada desde la toma del poder al poder hacer/sentir/pensar, lo que implica saberes, habilidades y querer. Además, siempre hace referencia a una dimensión colectiva que parte del flujo social, del hacer/pensar/sentir de otr@s y con otr@s.

Para ir construyendo la autogestión colectiva de la dejación de poder (el desempoderamiento) es necesaria en primer lugar la resistencia (diciendo NO), tanto en el nivel de oposición/conciencia, como en el de interacción creativa. En segundo lugar es necesaria la ruptura que abra hacia la innovación; que de lugar a nuevas propuestas que provoquen renunciar a la identidad y potenciar las identificaciones (dispersando el poder). Y en tercer lugar, cauces de participación que den forma a la oposición/interac-

ción/innovación que tendrán que construirse en el proceso, fruto de las diversas acciones que se vayan realizando.

Michel FOUCAULT abrió la puerta al plantear la microfísica del poder, pero no se atrevió a atravesarla. La gran mayoría de las personas tenemos poderes en ciertas ocasiones, ya sea en nuestra familia, con nuestro grupo de amistades, en ciertas parcelas de nuestro trabajo, etc...; y es en esas situaciones donde debemos hacer dejación de nuestros poderes hacia las personas que están debajo (en armonía con el entorno social y natural), desempoderarnos, negarnos a usar ese poder, para dar la posibilidad de construir colectivamente, es cierto que siempre será más imperfecto, pero al ser más compartido, más educativo, más divergente, más procesual nos ayudara más con y en todos los sentidos.

MEDIACIONES SOCIALES

A lo largo de esta espiral de la vida en la que hemos ido construyendo esta forma de trabajar que al final hemos denominado *ilusionismo social*, nos hemos dado cuenta que a la hora de trabajar con la gente lo más importante es dinamizar las mediaciones sociales deseadas. Para nosotr@s esas cosmovisiones (formas de sentir/pensar/hacer el mundo) que son las mediaciones sociales tienen un lugar central en la vida y por ello en el mantenimiento del Poder y los poderes o en su disolución (ya sea como antipoder o negación del poder, como dispersión del poder o como desempoderamiento).

El tema de las culturas populares estuvo presente desde el inicio de nuestro trabajo, tanto a nivel teórico: con la producción de artículos, y la edición de nuestra revista cuchará y paso atrás, como a nivel de procesos de participación: reconstrucción de historias orales y nuestro primer trabajo en Pedrera (Sevilla). En estas me encontraba en 1997 cuando me propusieron ser ponente en el congreso mundial de IAP en Colombia, allí me vi hablando de las culturas populares; y fue Antonio Mandly quien me propuso ir a comer un Sancocho con un amigo suyo, que resultó ser Jesús Martín-Barbero que en una larga sobremesa me estuvo hablando de las mediaciones sociales, que desde entonces tanto han marcado nuestro trabajo; al igual que Jesús con el que seguimos manteniendo una fructífera y placentera relación. Y fue a partir de ese momento cuando pudimos ir desarrollando la afirmación de que para poder frenar la colonización de la vida cotidiana por parte de la lógica del Poder, cobra importancia el

conocimiento de las mediaciones sociales: esas formas de hacer y de relacionarse que pueden ser impuestas, consentidas, compradas o construidas colectivamente y deseadas; siendo estas últimas las que nos pueden ayudar como indicadores privilegiados de posibles conjuntos de acción (unión de diversos grupos para llevar a cabo acciones conjuntas), y de las formas de construcción y deconstrucción necesarias para la creación de cosmovisiones generadoras de formas de relación horizontales.

Pero son las mediaciones impuestas, consentidas o compradas las que abren las puertas a la colonización de la vida cotidiana (teniendo como agentes al Estado y al Mercado dominantes): estamos asistiendo a un proceso que se caracteriza por la destrucción del tiempo vivido y construido –convirtiendo la díada espacio/tiempo en territorio/horario–. Esta territorialización se produce con la división espacio privado/espacio público (intentando con ello, la destrucción del espacio común), y la imposición del hábitat privado sobre el habitar², con lo que queda marcado un tiempo objetivado –igual para todos–, un espacio convertido en territorio, y unas personas que pasan de participar a mirar: de la construcción al espectáculo. Como dice Marc AUGÉ (1998:91) “hay espacios donde el individuo se siente como espectador sin que la naturaleza del espectáculo le importe verdaderamente. Como si la posición de espectador constituyese lo esencial del espectáculo, como si, en definitiva, el espectador en posición de espectador fuese para sí mismo su propio espectáculo”. Son estos no lugares (el territorio apropiado para el acatamiento/reconocimiento de las identidades), con la actitud de ver pasar, los que se van adentrando en cada uno de ese nosotros completo; conduciéndonos, atrapándonos en la identidad que nos define como una totalidad.

Las mediaciones del Estado dominante nos conducen e impregnan de su conducta a partir de la cultura institucional, a través de la Educación, de las políticas de la Administración, de la Ciencia, de ciertos Medios de Comunicación Culturales... Las mediaciones del Mercado dominante nos conducen e impregnan de su conducta a partir de la cultura de masas, a través de las Modas, de ciertos Medios de Comunicación Masivos, de la Propiedad. Las mediaciones del Patriarcado nos conducen e impregnan a través de la Familia, de la Educación, de la Propiedad y del *bio-poder*.

2 Reescribiendo a T.R. VILLASANTE habitar habría que entenderlo desde lo concreto cotidiano, desde la convivencia en los espacios y tiempos, donde se originan las culturas populares: desde lo afectivo (sentir), lo compartido (hacer) y lo “por-venir” (pensar); es algo en movimiento, dialéctico y conflictivo.

Territorio y horario son catalizadores de las acciones del Estado y Mercado y de su llegar/ver/pasar, que nos convierten en turistas cotidianos. Aunque en la realidad AUGÉ (1998:84) nos señala la fuerza de las culturas populares al indicarnos que “el lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas. El primero no queda nunca completamente borrado, y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y la relación”.

Hablamos de espacios (lugar en la terminología de AUGÉ) frente a territorio, porque ponemos el énfasis en el uso y no en la propiedad; puesto que esto da pie a la diversidad del uso, ya sea al mismo o en diferente tiempo por uno o diversos colectivos, abriéndose así la dimensión comunicativa.

Los horarios marcan la actividad temática a desarrollar en el territorio, es un uso unívoco; solo se puede desarrollar esa actividad, por ese colectivo, en ese horario.... El tiempo es más flexible; permite permeabilidades y enfocar la cuestión hacia las formas de relación, dejando en una zona periférica la cuestión de los contenidos.

Lo importante de la vida cotidiana no es el contenido sino, las formas de relación, que al ordenar el caos desde la creación de cultivos sociales³ en el desorden nos preguntan sobre los límites pasando el límite; dejando abierta la pregunta a partir de la que empezamos a construir una cosmovisión que al mismo tiempo ordena, de forma colectiva, y se deja influenciar por la experiencia creativa del caos. Cualquier transformación en lo local debe partir desde los espacios y los tiempos de la cotidianidad; que son donde nacen los miedos, las certezas y las alegrías de ser diferentes al ideal construido por la cultura de masas; estos tiempos y espacios cotidianos dan la oportunidad de participar en una diversidad de situaciones que permiten el cambio individual facilitando la transformación desde lo colectivo; se crea el deber ser no como ejercicio externo (impuesto/consentido), sino como compromiso autoconstruido y autogestionado, y la transformación llega con las mediaciones sociales deseadas y el desempoderamiento. Enfrente a estos procesos de homogeneización imposición/consentimiento/compra de pensamiento único, hay otros espacios, donde la definición de

3 “Propongo, para buena parte de estas resistencias, una mirada que trascienda las dicotomías clásicas de público/privado, político/cultural, protesta/socialización, sujetos/espacios, proceso/proyecto, subsistencia/expresión/afecto, instituciones/interacciones, sociedades/vida. Propongo un nombre: cultivos sociales redes que se orientan, explícita y fundamentalmente a la generación de espacios y relaciones con los que satisfacer lo más directamente posible, un conjunto de necesidades básicas. Los cultivos sociales son micro-sociedades, embriones de nuevas formas de vida” Angel CALLE (2008:40).

la realidad y de la satisfacción de las necesidades sociales, son capaces de contrarrestar ese efecto de masificación, con vista a poder interactuar, de manera crítica y constructiva.

Las mediaciones Institucionales (impuestas o consentidas) y de Mercado (compradas o consentidas) entran así en conflicto al intentar conseguir que l@s ciudadan@s concluyan en la misma visión del mundo: se produce la tensión entre las mediaciones impuestas y/o consentidas y/o compradas y las deseadas. Junto a esta colonización del mundo de la vida por parte de las Instituciones y del Mercado encontramos una sociedad compleja con multitud de grupos diferentes, donde las situaciones y las reflexiones sobre su sentido son constantemente re-negociadas/re-definidas desde los múltiples cultivos sociales con las que se enredan, interactúan y donde, indudablemente encontramos conflictos como base de una sociedad profundamente desigual.

En estos cultivos sociales, priman procesos de comunicación multidireccional, que suponen espacios de interacción y de transformación continua entre las personas, resultando imprescindibles en la construcción de la realidad social. Apunta U. HANNERZ (1986), que desde el plano individual inciden en una mayor participación en el intercambio de significados sobre la realidad social, lo que propicia un cierto tipo de conciencia compartida donde desde perspectivas diferentes de participación se puede llegar a crear una conciencia colectiva, desde la información de un@s a otr@s sobre sus percepciones de la realidad. Esta participación trabaja desde procesos de “construcción social de la realidad” (BERGER y LUCKMANN, 1983), pero también de deconstrucción en la medida que permite poner en cuestionamiento los sistemas individuales de significación. Puede decirse que este es un proceso de desempoderamiento, pues posibilita una plurideterminación de la realidad social, dotando a los grupos sociales de capacidad para tener su propia “versión de realidad”, y situarla -y de este modo situarse- en la invisibilidad (como veremos más adelante) dejando a ciegas a la realidad Institucionalizada y de Mercado.

Lo importante es que los actos fundamentales de las personas estén vinculados: al unir la participación en la construcción de los significados, a la acción y a lo sentido; resultando un ámbito imprescindible para la construcción de una ciudadanía con una “densidad social crítica” que le permita tomar parte en las decisiones que le afectan de forma común, impidiendo la absorción de la sociedad por parte del Mercado o del Estado. Esto supone, la existencia de un ecosistema que permita la satisfacción de

las necesidades y que las personas puedan incidir en la construcción y el cuidado del ecosistema. Hablar de desarrollo social desde estos paradigmas implica fomentar las relaciones entre los colectivos desde parámetros de cooperación; incidir en la capacidad de acción desde el conocimiento de sus entornos; aumentar la libertad desde la autonomía que supone estar vinculados a múltiples cultivos sociales, que generan información y procesos de comunicación (como intercambio y construcción de saberes, haceres y sentimientos) que habilitan y posibilitan la acción social, en una sociedad profundamente desigual, pero que paradójicamente sirve de punto de partida para nuevas vivencias y formas de vivir los imposibles.

Provocar espacios de transformación social es hacer trascender la vida cotidiana. Si intentamos crear estructuras de participación, convocatorias, esquemas metodológicos, etc..., dirigimos a la gente hacia el binomio social (donde solo se puede elegir entre opciones construidas por el Poder, nunca podemos construir colectivamente con esas opciones). Solamente la trascendencia de la vida cotidiana construye complejidad y, con ella, la creatividad social, que en ciertos momentos podrá optar por crear estructuras cambiantes, con suficiente fluidez para no esclerotizar los procesos. Y de ahí la necesidad de trabajar en las mediaciones sociales deseadas.

Todo esto, dicho de otro modo, indica que no es posible hacer ciudad sin hacer ciudadan@s, es decir, “constructores de ciudad” (J. ALGUACIL), no solo usuarios o electores sobre las construcciones/decisiones de otr@s. De aquí la importancia que debemos conceder a la participación desde la conversación/diálogo, frente a otros mecanismos distributivos, donde elegimos sobre cuestiones ya precodificadas. Estos mecanismos distributivos abren la puerta a que una minoría -ya sea por parte de la Administración, del Mercado o de otros agentes sociales- puedan imponer su visión de la realidad social al conjunto de la población. El sentido de proximidad juega un papel principal como garantía para una participación conversacional, reflexiva y que habilite para decidir y actuar; esta nos vuelve a remitir a la idea de encuentro; que necesita de unas condiciones geográficas -de un espacio con límites reconocibles y abarcables-; de condiciones históricas -donde existan procesos de identificación con continuidad en el tiempo-; y de condiciones socio-culturales (BORJA y CASTELLS, 1997). El barrio, así, viene a constituirse en la unidad desde donde trabajar los primeros soportes y condiciones, que sustentan las otras estructuras de participación.

Desde aquí, se abren lógicas relacionales que permiten potenciar:

- La dinamicidad, que ha de ser entendida como comunicación constante y fluida entre todos y cada uno de los espacios existentes y las sociedades y culturas que en ellas viven y se generan.
- El movimiento, que se refiere a la capacidad de cambio en las concepciones culturales, tanto materiales como simbólicas, como fruto lógico de un proceso continuo de *autofor-mación* y de contacto entre diferentes culturas.
- La diversidad, en cuanto al reconocimiento del otr@ y de los otr@s, oponiéndose a la homogeneización.

Es este un espacio privilegiado, desde donde l@s habitantes de la ciudad pueden definir las formas de satisfacer sus necesidades, frente al Estado como ciudadan@ (no como usuari@), y frente al Mercado como sujeto colectivo constructor de un desarrollo socioeconómico a “escala humana y natural” (no como consumidor/a). “Son precisamente estos espacios (grupales, comunitarios, locales) los que poseen una dimensión más nítida de escala humana, una escala donde lo social no anula lo individual sino que, por el contrario, lo individual puede potenciar lo social” (MAX-NEEF, 1994:88). Incidimos en que la reflexión sobre el sentido de lo humano, como parte de un entorno social y natural, está muy relacionada con la comprensión de la sociedad, de la comunidad, de la ciudad, del barrio, de la familia...; desde la participación que vivimos en cada espacio, desde la vivencia de su configuración. La gestión/acción sinérgica en cada uno de estos ámbitos debe ir apoyada en un modelo de comunicación que re-cree encuentros culturales/vivenciales; es decir, de procesos de socialización donde se re-construyan y expliciten los saberes de los distintos grupos. Estos modelos de comunicación, siguiendo las reflexiones de Javier MALAGÓN (2003:123-124), deben valorizar “los intercambios de información, el diálogo y la retroalimentación (*feed-back*), con el objetivo básico de empatizar, potenciar la autonomía de los interlocutores y sentar de co-laboración solidaria (...).

Para actuar desde este modelo es necesario desarrollar la capacidad de escucha activa (empatizar y comprender al otro, teniendo en cuenta su trayectoria y sus circunstancias), ajustar el discurso a las características del interlocutor (trabajar con diferentes registros comunicativos) y tener capacidad de intercambiar alternativamente los papeles como emisores y receptores (emirec). Este es un modelo que busca transformar estructuras

de relación entre personas y grupos humanos, pero no tanto transformar a las personas, ni a los grupos en sí mismos”.

UNA REVISIÓN DEL PODER, EMPODERAMIENTO Y CONTRAPODER. RELEYENDO A FOUCAULT: *LA CONDUIT*.

Cuando empecé mis estudios universitarios me encontré con un libro de FOUCAULT que dejé aparcado por mi animadversión a l@s estructuralistas, años más tarde inmerso ya en mis segundos estudios, y organizando unas jornadas, tuve la suerte de encontrarme a dos personas de las grandes en las ciencias sociales: Julia Varela y Fernando Álvarez Uría, ell@s me enseñaron otras formas de leer a FOUCAULT, esto reorientó nuestro trabajo y nos ayudó a comprender desde la microfísica del poder que tod@s podemos tener poder en algún ámbito de la vida, que el Poder nos penetra, nos impregna y por eso somos reproductores del Poder. Pero fue el trabajo en procesos de participación, tanto con la reflexión sobre el proceso como con las verbalizaciones de la propia gente, el que nos animó a ir más allá del abismo donde se paraba FOUCAULT, nos lanzamos al vacío y ese nuevo mundo nos facilitó el verbalizar, aunque fuera de forma embrionaria, el concepto de desempoderamiento. Hemos tardado casi un cuarto de siglo desde que Julia y Fernando nos ayudaran a cuestionarnos el Poder, y es ahora cuando estamos en disposición de elaborarlo, gracias a una relectura de FOUCAULT a partir de su concepto *la conduit*: el Poder nos conduce y nos impregna de su conducta al conducirnos.

El Poder sería un conglomerado de mediaciones sociales consentidas y compradas. Las mediaciones sociales impuestas no estarían dentro de las lógicas del poder sino de lo establecido, de lo que se cree inevitable. La propuesta de M. FOUCAULT con la microfísica del poder nos deja al borde del abismo, él plantea que el Poder aparece en todos los espacios y territorios que vivimos, y que en algunos somos prisioner@s de la conducción del Poder y en otros conducimos con nuestro poder; la relectura a partir de *la conduit* es dejar de poner el énfasis en el contenido del Poder para centrar nuestra atención en lo importante: **Cómo se ejerce el Poder**. Esta relectura nos ayuda en el análisis y nos aclara cómo debemos comportarnos contra el Poder, pero sigue quedándose en el abismo: qué hacemos/sentimos/pensamos, intentaremos aclararlo en el siguiente punto con la propuesta del desempoderamiento.

Empecemos con los análisis, M. FOUCAULT (1988b:3-4): “El término *conduite* incluso con el equívoco que encierra quizás sea uno de los que mejor permite captar lo específico de las relaciones de poder. *La conduite* es tanto el acto de *llevar* a los otros (de acuerdo con mecanismos de coerción más o menos estrictos), como la manera de comportarse en un terreno más o menos abierto de posibilidades. El ejercicio del poder consiste en *conducir conductas* y en preparar la probabilidad. En el fondo, el poder se encuentra menos en el orden del enfrentamiento entre dos adversarios o en el compromiso de uno frente a otro, que en el orden del *gobierno*. Hay que dejar a este término el amplio significado que tenía en el siglo XVII. No solo se refería a estructuras políticas y a la administración de los Estados; sino que designaba la manera de dirigir la conducta de personas o grupos: gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos. No solo incluía formas instituidas y legítimas de sujeción política o económica; sino modos de acción más o menos pensados y calculados, destinados todos a actuar sobre las posibilidades de acción de otros individuos. En este sentido, gobernar es estructurar el campo de acción eventual de otros. Por lo tanto, el modo de relación propio del poder no debe buscarse del lado de la violencia ni de la lucha, ni del lado del contrato o del nexo voluntario (que a lo sumo pueden ser solo instrumentos); sino del lado de ese modo de acción singular -ni bélico ni jurídico- que es el gobierno.

Cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se le caracteriza como el *gobierno* de unos hombres sobre otros -en el sentido más amplio de esta palabra- se debe incluir siempre un elemento importante: la libertad. El poder solo se ejerce sobre “sujetos libres” y mientras son *libres*. Con ello entendemos sujetos individuales o colectivos que tienen ante sí un campo de posibilidad en el cual se pueden dar diversas conductas, diversas reacciones y diversos modos de comportamiento.

Cuando las determinaciones están saturadas, no existe relación de poder; la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado (en este caso se trata de una relación física de coerción) [solo existen relaciones de poder] cuando este puede desplazarse y en última instancia escaparse. Por lo tanto no hay un enfrentamiento de poder y libertad, ni éstos mantienen una relación de exclusión (cada vez que se ejerce el poder, desaparece la libertad); sino un juego mucho más complejo: en ese juego, la libertad aparece efectivamente como condición de existencia del poder (en tanto condición previa, ya que es necesario que

exista la libertad para que se ejerza el poder; tanto como su apoyo permanente ya que si se sustrajera por completo del poder que se ejerce sobre ella, este desaparecería inmediatamente y tendría que buscar un sustituto en la coerción lisa y llana de la violencia). Pero al mismo tiempo, la libertad tiene que presentar una oposición a un ejercicio del poder que en última instancia tiende a determinarla enteramente”.

De esta manera todo ejercicio de libertad que tenga aparejado un enfrentamiento directo al Poder o provoque el consenso alimenta *la conduit*, y acabaría dentro de esas mismas lógicas del Poder, tal como lo plantea Toni NEGRI (2001:83): “Cuando se habla de contrapoder en general, en realidad se está hablando de tres cosas: de resistencia contra el viejo poder, de insurrección y de potencia constituyente de un nuevo poder. Resistencia, insurrección y poder constituyente representan la figura trinitaria de una única esencia del contrapoder”, que de esta manera es conducido e impregnado del Poder: su visualización más clara ha sido el movimiento antiglobalización y la contraagenda a los organismos multinacionales, movimiento que ha visualizado una lucha a nivel global pero que ha marcado un camino de lucha deslocalizada y que tampoco ha servido para crear redes horizontales supralocales que nutran el movimiento desde abajo.

Con respecto al empoderamiento, que podemos definir como: “una estrategia que propicia que las mujeres, y otros grupos marginados, incrementen su poder, esto es, que accedan al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganen influencia y participen en el cambio social. Esto incluye también un proceso por el que las personas tomen conciencia de sus propios derechos, capacidades e intereses, y de cómo éstos se relacionan con los intereses de otras personas, con el fin de participar desde una posición más sólida en la toma de decisiones y estar en condiciones de influir en ellas.

En este sentido, Friedman señala que el empoderamiento está relacionado con el acceso y control de tres tipos de poderes: a) el *social*, entendido como el acceso a la base de riqueza productiva; b) el *político*, o acceso de los individuos al proceso de toma de decisiones, sobre todo aquellas que afectan a su propio futuro; y c) el *sicológico*, entendido en el sentido de potencialidad y capacidad individual⁴”. Como se ve no es más que un nuevo acceso al Poder, una nueva forma de dejarse conducir...

4 Clara MURGUALDAY, Karlos PÉREZ DE ARMIÑO y Marlen EIZAGUIRRE (2000: pg sin especificar).

El Estado y el Mercado producen el Poder, al conducirnos sustituyen lo colectivo por LÍDERES, tachan de vulgar lo popular, aparcen lo cultural a un orden inferior en un ataque certero al corazón y a la estima de los grupos... paralizando, minando, desintegrando... las culturas populares, institucionalizando cualquier intento de transformación desde “abajo”. Muchas veces con la ayuda del contrapoder y del empoderamiento, como apunta Raúl ZI-BECHI (2008:110): “la permanente búsqueda por instituir organizaciones, por estructurar los espacios sociales de los de abajo, no ha hecho más que limitar las aristas más subversivas de ese mundo, al pretender ‘normalizarlo’. Es en ese sentido que sostengo que hemos ido en la misma dirección que el capitalismo”. Diríamos que en este sentido hemos ayudado al Poder para que nos conduzca y nos impregne de su conducta al lograr conducirnos... Pero la estrategia de la invisibilización y que ciertos movimientos se hayan centrado en la vida ha provocado un fuga del campo de lucha del Poder; abriendo nuevos horizontes a la esperanza de lo imposible.

Como plantea M. FOUCAULT (1988a:6), haciendo un análisis que puede parecer proyectivo: “son luchas que cuestionan el status del individuo: por un lado, afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos. Por otro lado, atacan lo que separa a los individuos entre ellos, lo que rompe los lazos con otros, lo que rompe con la vida comunitaria, y fuerza al individuo a volver a sí mismo y lo ata a su propia identidad de forma constrictiva. Estas luchas no están a favor o en contra del *individuo*, pero si son luchas en contra de *el gobierno de la individualización*” Y continua diciendo, M. FOUCAULT (1988a:7): “Hoy en día, la lucha contra las formas de sujeción, -contra la sumisión de la subjetividad- se está volviendo cada vez más importante, incluso cuando las luchas contra las formas de dominación y explotación no han desaparecido, más bien lo contrario. Sospecho que esta no es la primera vez que nuestra sociedad ha sido confrontada a este tipo de luchas. Todos aquellos movimientos que tuvieron lugar en los siglos XV y XVI y que tuvieron en la Reforma su máxima expresión y resultado, deberían ser analizados como una gran crisis de la experiencia occidental de la subjetividad y una revuelta contra las formas de poder religioso y moral que dieron forma, durante la Edad Media, a esta subjetividad”.

Para terminar solo dejar apuntado que el empoderamiento y el contrapoder con su *libertad del consenso* preparan el camino para *la conduit* y es por esto por lo que no nos ha quedado más remedio que centrar nuestra atención en la *libertad del disenso* e identificar y darle forma a esta cosmovisión (formas de sentir/hacer/pensar el mundo) que al final se ha llamado desempoderamiento.

DESEMPODERAMIENTO

El desempoderamiento no es ninguna teoría que hayamos inventado por nuestra gran capacidad intelectual, es algo que viene del trabajo en procesos de participación y de sentir en la cercanía de la gente; es ese hacer y sentir a lo largo del tiempo lo que nos ha posibilitado el pensar en esta nueva teoría...

En el siglo XXI han surgido tres paradigmas y formas de trabajar, los efectos devastadores del PODER: el antipoder o negación del poder de John HOLLOWAY, la dispersión del poder de Raúl ZIBECHI y el desempoderamiento de Javier ENCINA.

Estos paradigmas surgen casi de forma simultánea, aunque cada uno ha tenido su ritmo de desarrollo. Para nosotr@s pueden complementarse si los entendiéramos de la siguiente manera: Ante la colonización de la vida cotidiana por parte del Poder (Estado y Mercado dominantes) en principio es el NO, J. HOLLOWAY, es a partir de ahí cuando habría que provocar una flexibilización de estructuras que posibilite una dispersión del poder, R. ZIBECHI, y así facilitar que podamos hacer en nuestra cotidianidad una dejación de poder hacia l@s de abajo, en armonía con el entorno social y natural: un desempoderamiento, J. ENCINA.

Estos tres paradigmas surgen al sentir/hacer/pensar con y desde los nuevos movimientos que se plantean transformar la sociedad sin tomar el Poder, sin empoderarse, y sin construir contrapoder. Coinciden al afirmar que estos movimientos comparten tres cuestiones fundamentales:

- 1.- Las mujeres toman el protagonismo en estas nuevas formas de participación.
- 2.- Hay que vivir el Mundo Nuevo desde ahora; como plantean los Caracoles zapatistas (México), las Juntas Vecinales del Alto (Bolivia) y el movimiento jornalero andaluz (Estado español).
- 3.- Para vivir desde ya este Mundo Nuevo, nos marcamos nuestros propios espacios y tiempos, y nos hacemos invisibles al Poder del Estado y del Mercado dominantes.

A continuación desarrollamos estas nuevas ideas, comenzando por J. HOLLOWAY (2001:73 y 77): “El punto de partida es la negatividad. Empezamos con el grito, no con el verbo. Ante la mutilación de las vidas humanas por el capitalismo, un grito de tristeza, un grito de horror, un grito de rabia, un grito de negación: ¡No!. El pensar, para decir la verdad del grito, tiene que ser negativo. No queremos entender al mundo sino negarlo. La meta de la teoría es conceptualizar al mundo negativamente, no como algo separado de la práctica, sino como un momento de la práctica, como parte de la lucha para cambiar el mundo, para hacer de él un lugar digno de la humanidad. Pero, después de todo lo que ha pasado, ¿cómo podemos incluso empezar a pensar en cambiar el mundo?. (...) No hay ninguna simetría entre el poder-hacer y el poder-sobre. El poder-sobre es la ruptura y negación del hacer. Es la negación activa y repetida del flujo social del hacer, del nosotros que nos constituimos a través del hacer social. Pensar que la conquista del poder-sobre puede llevar a la emancipación de lo que niega es absurdo. El poder-hacer es social. Es la constitución del nosotros, la práctica del reconocimiento mutuo de la dignidad. El movimiento del poder-hacer en contra del poder-sobre no se debe concebir como contra-poder (término que sugiere una simetría entre poder y contra-poder) sino como anti-poder (término que, para mi, sugiere una asimetría total entre poder y nuestra lucha)”.

Para ZIBECHI, el desafío sería “huir del Estado, salir de él”, mientras que procesos como el de la Comuna de Oaxaca representan momentos epistemológicos, que hacen comprender lo no visible, lo que la vida cotidiana recubre el resto del tiempo. La dispersión del poder se realiza allí de dos maneras: asistimos por una parte a una desarticulación de la centralización estatal, y por otra parte estos movimientos no crean nuevo aparato burocrático centralizado, sino que adoptan una multitud de formas de organización, de manera que en el interior los poderes están distribuidos a través de toda la trama organizativa.

”Pero el proceso aymara no solo se entronca con las luchas continentales sino que aporta algo sustancial: la construcción de poderes no estatales. Por ello entiendo poderes no separados, no escindidos de la sociedad, que no forman un cuadro aparte, ni para tomar decisiones, ni para luchar, ni para resolver conflictos internos. Si el estado es el monopolio de la coacción física decidida y ejercida por un cuerpo separado de la sociedad (burocracia civil y militar), en el mundo aymara esa capacidad aparece distribuida y dispersa en todo el cuerpo social y sometida, en última instancia, a las asambleas en el campo o la ciudad.

La capacidad de construir poderes no estatales, no centralizados sino dispersos, enlaza el proceso aymara con el zapatista (Juntas de Buen Gobierno) y ambos representan, más allá de diferencias y particularidades, un aporte esencial a la emancipación. Puede decirse que en Chiapas la construcción de estos poderes se realiza de modo explícito, mientras en el altiplano los cuarteles aymaras y otras formas de poderes comunales son implícitas –en gran medida por la inexistencia de un control territorial explícito–, pero en el fondo laten similares tensiones y búsquedas.

Los poderes aymaras no estatales nacen de territorios en los que funcionan máquinas comunitarias. O sea, mecanismos sociales que son des-territorializados y “descomunalizados” para ser utilizados por la sociedad en movimiento como formas no estatales de movilización y de creación de espacios colectivos en los que –más allá de discursos– funciona el “mandar obedeciendo”. Estos son los mecanismos que han permitido a la sociedad aymara, y a otros sectores sociales de Bolivia, desatar potentes movilizaciones que derribaron dos presidentes y derrotaron el proyecto neoliberal, sin crear estructuras estatales. No es el momento de pensar qué sucederá en los próximos años. El mejor escenario, el más deseable, es que el nuevo gobierno sea portador y portavoz de cambios sin des-potenciar los movimientos, que éstos sigan siendo los actores decisivos. Sin embargo, otras experiencias como la argentina –donde buena parte de los movimientos fueron cooptados por el gobierno progresista de Néstor Kirchner– deben alertarnos sobre la seducción que representa el estado en manos de personas afines a los movimientos.

Para quienes apostamos por la emancipación, los desafíos centrales y decisivos no están arriba sino abajo. Por eso no es válido achacar culpas o errores, menos aun “traiciones” a los gobernantes. Cuidar la potencia como el fuego sagrado de los movimientos es una tarea cotidiana de todas y todos los que estamos empeñados en crear un mundo nuevo. Que late en el corazón de los pueblos, un corazón tejido en la sociabilidad popular, sin jerarquías ni caudillos, que florece gracias a la fuerza del hermanamiento; la fuerza motriz de cualquier cambio; la trama básica y la luz de la vida⁵.

Como ya hemos dicho en el zaguán, el desempoderamiento no es más que hacer una dejación de poder (hacia l@s de abajo en armonía con el entorno social y natural) que propicie una construcción colectiva. Esta de-

5 Raul ZIBECHI (2007:29-30).

jación de poder puede ser en cualquier esfera de la vida (en las relaciones familiares, de amistad, de trabajo, de solidaridad....), puede ser individual (yo como padre/madre/hij@..., yo como amig@, yo como jef@, o como docente, o como medic@, o como funcionari@, yo como activista...), puede ser colectiva (como la que propició el EZLN en el año 2000 cuando se convirtió en un movimiento político, o sea haciendo dejación del poder del ejército para propiciar que los pueblos de Chiapas construyan colectivamente su presente y su futuro: el Mundo Nuevo).

La nueva situación que provoca la dejación de poder en un primer momento viene marcada por la confusión y el caos creativo que dan lugar inmediatamente a horizontalidades incipientes y a un proceso de *invisibilización* que impide la *conduit* del Poder, que no encuentra un hacer que conducir, sino un magma de sentires, pensares y haceres entretejidos y que no parecen moverse hacia ningún sitio. Esa negación del Progreso (del ir hacia), y esa afirmación del vivir ahora (del estar) parecen ser barreras efectivas a la *conduit* que necesita de metas, objetivos, protocolos, métodos; tanto para aprender de lo nuestro, como para llevarnos hacia su dirección.

Estas nuevas horizontalidades incipientes son generadoras de una nueva oleada de culturas populares que vuelven a recuperar una cosmovisión holística, en donde además de lo cultural se vuelve a incorporar lo económico y lo social. Rompiendo la dinámica dominante en el capitalismo donde han ido perdiendo esa integralidad que ha facilitado su sustitución, en amplias capas de la población, por la cultura de masas; con su consiguiente pérdida de fuerza y alternativa. Aunque hayan seguido vivas y las culturas populares hayan sido en realidad un refugio efectivo frente a la globalización; lo que al mismo tiempo ha servido de colchón para facilitar el surgimiento de esta nueva oleada en forma de espiral. Pero es justo la aurora del nuevo siglo y la posterior crisis las que sirven de parteras a estas nuevas cosmovisiones que originan nuevas mediaciones sociales deseadas que repiensen, rehacen resienten el Poder para quitarle peso dentro de nuestra vida personal y comunitaria. Algunas de esas nuevas mediaciones son las que al formar una constelación, dibujan lo que llamamos desempoderamiento.

LOS OCHO PILARES

Para comprender el desempoderamiento tendríamos que visualizarlo asentado sobre ocho pilares, que tienen que guardar un equilibrio, aunque

sea inestable a lo largo del proceso, aunque en cada momento puede haber predominancias, que hay que equilibrar...

1.- Cuidados

Para comenzar a explicar los cuidados tomamos lo escrito por Leonardo BOFF (2002:29): “Lo que se opone al desinterés y a la indiferencia es el cuidado. Cuidar es más que un *acto*; es una *actitud*. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una *actitud* de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro.

La actitud es una fuente, genera muchos actos que expresan la disposición de fondo. Cuando decimos, por ejemplo, “cuidamos de nuestra casa”, se sobreentienden múltiples actos tales como: preocuparse de las personas que viven en ella, prestándoles atención, garantizándoles provisiones e interesándonos por su bienestar. Cuidamos el ambiente acogedor que ha de tener cada habitación, el salón, el dormitorio y la cocina. Somos celosos con las relaciones de amistad con los vecinos y de calor con los huéspedes. Nos desvelamos por conseguir que la casa sea un lugar entrañable, de modo que la echemos de menos al irnos y sintamos alegría cuando volvamos a ella. Alimentamos una actitud general de diligencia por el estado físico de la casa, por su terreno y por el jardín. Nos ocupamos del gato y del perro, de los peces y de los pájaros que pueblan nuestros árboles. Todo eso pertenece a la actitud del cuidado material, personal, social, ecológico y espiritual de la casa”.

Los cuidados son un conjunto de prácticas orientadas a identificar y facilitar la construcción colectiva de los satisfactores que den respuesta a las necesidades del grupo o movimiento.

Trabajar para que la gente sea protagonista de su vida cotidiana significa darnos cuenta de que queremos crecer a través de las relaciones con @s demás, con nuestro entorno social y natural, encontrándonos unas personas con otras distintas, y así todas las formas posibles de enredarse. Esta es la manera en que damos respuesta (“satisfacción”) a nuestras necesidades, pudiendo construir así un desarrollo a escala humana y natural, como nos plantea Manfred MAX-NEEF.

Si nos preguntasen ¿qué son las necesidades y los satisfactores?, no habría ningún problema a la hora de resolver esa duda, ni al explicarla con

palabras, ni al pensar en un ejemplo. Pero la dificultad está cuando nos quieren hacer creer que las necesidades humanas son infinitas. Además, esto que estamos diciendo se potencia porque en la sociedad del consumo loco, para vender más y a cualquier precio, es imprescindible confundir las necesidades y las formas de cubrir esas necesidades (los satisfactores).

Las necesidades humanas son más o menos universales (para todas las personas igual), lo que cambia es cómo las cubrimos (satisfacemos). Esas necesidades son:

- subsistencia (por ejemplo: salud, alimentación, trabajo...),
- protección (por ejemplo: cuidados y cuidar, autonomía, familia...),
- afecto (por ejemplo: amistad, respetar y ser respetado, espacios de encuentro...),
- entendimiento (por ejemplo: crítica, intuición, estudiar, probar cosas distintas, meditar...),
- participación (por ejemplo: proponer, decidir, dialogar...),
- ocio (por ejemplo: humor, relajarse, divertirse...),
- creación (por ejemplo: pasión, voluntad, trabajo, tener ideas...),
- identificación (por ejemplo: diferencia, pertenecer a algo, valores...),
- libertad (por ejemplo: justicia, igualdad, fraternidad...).

Además, a la hora de satisfacer una necesidad hay que tener en cuenta que lo que pienso, siento y hago sea coherente. Si las necesidades humanas son casi las mismas para todo el mundo, los satisfactores (la forma de cubrir esas necesidades) son muchos; dependiendo de nuestro contexto social y cultural, pero también de nuestra creatividad, de nuestras posibilidades, habilidades y sentimientos.

Un satisfactor puede cubrir varias necesidades. Para que se pueda entender mucho mejor vamos a dar un ejemplo que nos puede ayudar: el

darle el pecho a tu hijo/a, puede hacer que la criatura satisfaga las necesidades de subsistencia, afecto, protección e identificación.

Puede ocurrirnos que confundamos una necesidad con un satisfactor, provocando que se puedan dar dos cosas; para comprender mejor lo que estamos diciendo vamos a por los ejemplos: cuando decimos necesito un coche, estamos diciendo que el coche es una necesidad, pero sin embargo es un satisfactor, lo que ocurre pensado de esta manera (coche = necesidad) es que:

1.- no podamos tener un debate sobre como conseguir cubrir nuestras necesidades.

2.- que caigamos de lleno en el consumismo compulsivo.

La confusión sobre el coche nos vuelve esquizofrénicos: ¿nos compramos un coche porque necesitamos afecto?; ¿o por subsistencia?.

Si tuviéramos claro qué necesitamos podríamos pensar cuál es la mejor manera de satisfacerlo, porque puede ocurrir que para subsistir tengamos un trabajo y pensemos que con un coche vamos a ahorrar tiempo y luego tengamos que trabajar más tiempo para pagar el coche y así tener menos tiempo que al principio y por lo tanto estar mucho más agobiados que cuando pensamos en comprar un coche para tener más tiempo.

Debemos también decir en este punto que sugerimos no hablar de pobreza, sino de pobreza, en plural. Cuando se dice en singular, nos estamos refiriendo exclusivamente a la situación de aquellas personas que pueden clasificarse por debajo de un determinado nivel de ingreso.

Por eso cuando hablamos en plural de las pobreza no es solo y únicamente una cuestión económica, es decir, de tener/conseguir más o menos dinero a final de mes, así que podemos decir que cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una pobreza humana. La pobreza de subsistencia (por ejemplo debido a alimentación y abrigo insuficientes); de protección (por ejemplo debido a sistemas de salud ineficientes, a la violencia, etc.); de afecto (por ejemplo debido al autoritarismo, la opresión, las relaciones de explotación con el medio ambiente natural, etc.); de entendimiento (por ejemplo debido a la deficiente calidad de la educación); de participación (por ejemplo debido a la marginación y discriminación de mujeres, niños y minorías); de identificación (por ejemplo debido a la imposición de valores extraños a

culturas locales y regionales, emigración forzada, exilio político, etc.) y de libertad (por ejemplo debido a la coacción y la opresión, a la concentración del poder, a la falta de espacios de relación...).

Es en este contexto donde la práctica de los cuidados aparece como fundamental, identificar los satisfactores, trabajar de forma colectiva las pobreza, apoyar de forma individual las singularidades, tener en cuenta nuestra relación con el entorno natural...

Como plantea Leonardo BOFF (2002:77-78): “otro «modo de ser en el mundo» se realiza por medio del cuidado. El cuidado no se opone al trabajo, pero le confiere una tonalidad diferente, gracias al cuidado dejamos de ver como objetos la naturaleza y todo lo que existe en ella. La relación no es de sujeto-objeto, sino de sujeto-sujeto. Sentimos los seres como sujetos, como valores, como símbolos que remiten a una Realidad Fontal. La naturaleza no es muda. Habla y evoca. Emite mensajes de grandeza, belleza, perplejidad y fuerza. El ser humano puede escuchar e interpretar esas señales. Se pone al pie de las cosas, *junto* a ellas, y se siente unido a ellas. No existe; co-existe con todo lo otro. No es pura intervención, sino interacción y comunión. / (...)

El «modo de ser cuidado» revela la dimensión de lo femenino en el hombre y en la mujer. Lo femenino siempre ha estado presente en la historia. Pero en el paleolítico adquirió visibilidad histórica cuando las culturas eran matrifocales y se vivía una fusión con la naturaleza. La gente se sentía incorporada al todo. Eran sociedades marcadas por un profundo sentido de lo sagrado del universo y por la reverencia frente al misterio de la vida y de la Tierra. Las mujeres ostentaban la hegemonía histórico-social y daban a lo femenino una expresión tan profunda, que quedó en la memoria permanente de la humanidad a través de grandes símbolos, sueños y arquetipos presentes en la cultura y en el inconsciente colectivo”. Siendo una forma de poner obstáculos a la conducción del Patriarcado, que necesita una definición clara, y identitaria, de los roles.

Porque sin la práctica de los cuidados nos aplasta la advertencia de Antonio ELIZALDE (2010:38): “es el consumidor quien tiene que irse adaptando a los requerimientos de las producciones que los cambios tecnológicos indican como las más rentables en determinadas circunstancias. Ya que ello es indispensable para que la sociedad pueda perpetuarse, y así reproducir sus desigualdades jerárquicas y mantener incólumes sus mecanismos de dominación”, su conducción...

2.- Libertad

La libertad de los movimientos que de forma invisible están transformando el mundo no es la libertad de provocar consensos, sino la libertad del disenso (que rompe con el pánico y la depresión de sentirse conducido).

“El consenso es una solución cerrada. El conjunto vacío es parte común de todos los conjuntos. Solo nos podemos poner todos de acuerdo en nada. El consenso implica pérdida de información. El disenso es una solución abierta. Cuando algo es necesario o imposible, hay que cambiar las reglas de juego: para inventar nuevas dimensiones (...). El consenso produce la certeza, el disenso la duda. ‘Dudar’ viene de duo+habitare (dubitare): el que habita dos mundos”. J. IBÁÑEZ (1997:83). Las formas de resolver los conflictos en el trabajo de las mediaciones sociales deseadas es el disenso. El consenso al reducir la complejidad a lo plenamente compartido facilita *la conduit*, pues señala, evidencia, sistematiza y explica lo que queremos.

El disenso muestra una constelación con contradicciones de acciones, pensares y sentires; algo irreducible a un camino, algo que solo es aprovechable desde la confianza y la interdependencia, algo que es imposible conducir; porque se escapa por todos lados, algo que crece por la transferencia de pensares, sentires y haceres, y que se une en lo concreto para volverse a desplegar hacia lugares insospechados.

Uno de los consensos más extendidos de la sociedad es el de la propiedad privada. En la perspectiva de MARX (1981:140): “la propiedad privada es la principal fuente de poder social. La propiedad privada nos ha hecho tan estúpidos y parciales que un objeto es solo nuestro cuando lo poseemos, cuando existe para nosotros como capital o cuando es directamente comido, bebido, vestido, habitado, etc...; es decir, utilizado de alguna manera. Así todos los sentidos físicos e intelectuales han sido sustituidos por la simple enajenación de todos estos sentidos: el sentido del tener”.

Pero dando otra vuelta de tuerca al tener. ¿Qué ocurre si al hablar de propiedad privada hacemos referencia, no ya a lo material, sino a las personas?: mi padre, mi amig@s, mi mujer, mi marido, mi hij@, mi estudiante, mi emplead@s, mi consumidor/a, mi militante...

Todavía el Poder es capaz de darle una nueva vuelta de tuerca a la Propiedad, convirtiendo lo común, construido colectivamente a lo largo de generaciones, en propiedad privada. Así nos lo expone BERARDI “Bifo”

(2003:139): “El principio de propiedad, que en la sociedad industrial se consideraba sagrado e inviolable, tiende a volverse cada vez más indefinible, como un artificio jurídico o, más bien, como un intento de proteger intereses socialmente poco justificables. Pensemos, por ejemplo, en los intereses de las grandes empresas de producción biotécnica: Monsanto, Novartis o Genentech, por ejemplo. Estas empresas adquieren conocimientos sobre el patrimonio biogenético del planeta o sobre el cuerpo humano gracias al trabajo de científicos, técnicos e investigadores. Los saberes así obtenidos, mediante la apropiación de la experiencia milenaria de las poblaciones, de muestras de la fauna, la flora o del cuerpo humano, deberían ser puestos a disposición de la sociedad, para abrir horizontes de enriquecimiento y bienestar compartidos por todos.

Pero no es eso, precisamente, lo que sucede. Los saberes adquiridos por medio de procedimientos plenamente sociales son privatizados y sometidos a formas de patente y de copyright que limitan su uso social, causando perjuicios a los individuos y peligros para la humanidad”.

Esta sociedad de la Propiedad y del Espectáculo promueve las lógicas del Poder y como respuesta las del empoderamiento y el contrapoder. Tú controlas tu persona, eres quien eres, reafirmandote dejando fuera la imposibilidad de intercambiar; o creando los consensos contra el Poder (lo que te vuelve a meter en *la conduit*).

El Espectáculo y el Poder promueven la perfección: el ser (eres o no eres), por el contrario para provocar la construcción colectiva: el estar (te haces al coincidir con la gente en los espacios y tiempos concretos), hay que moverse en la imperfección e incompletion del desempoderamiento, del disenso.

Como ya hemos dicho, “cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se le caracteriza como el “gobierno” de unos hombres sobre otros -en el sentido más amplio de esta palabra- se debe incluir siempre un elemento importante: la libertad [del consenso]. El poder solo se ejerce sobre “sujetos libres” y mientras son “libres”. Con ello entendemos sujetos individuales o colectivos que tienen ante sí un campo de posibilidad en el cual se pueden dar diversas conductas, diversas reacciones y diversos modos de comportamiento. Cuando las determinaciones están saturadas, no existe relación de poder; la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado (en este caso se trata de una relación física de coerción) sino cuando este puede desplazarse y en última instancia escaparse. Por lo tanto no hay un enfrentamiento de

poder y libertad, ni éstos mantienen una relación de exclusión (cada vez que se ejerce el poder, desaparece la libertad); sino un juego mucho más complejo: en ese juego, la libertad aparece efectivamente como condición de existencia del poder (en tanto condición previa, ya que es necesario que exista la libertad para que se ejerza el poder; tanto como su apoyo permanente ya que si se sustrajera por completo del poder que se ejerce sobre ella, este desaparecería inmediatamente y tendría que buscar un sustituto en la coerción lisa y llana de la violencia). Pero al mismo tiempo, la libertad tiene que presentar una oposición a un ejercicio del poder que en última instancia tiende a determinarla enteramente.

Por lo tanto no se puede separar la relación de poder y la insumisión de la libertad. La “servidumbre voluntaria” no es el problema central del poder (¿Cómo podríamos desear ser esclavos?): la reluctancia de la voluntad y la intransitividad de la libertad se encuentran en el centro de la relación de poder y sin cesar la “provocan”. Sería más conveniente hablar de un “agonismo” (de una relación que es de lucha y de incitación recíproca al mismo tiempo), que de un “antagonismo” esencial; de una provocación permanente, que de una oposición que los aísla en su enfrentamiento”. M. FOUCAULT (1998b:4).

Esta *libertad insumisa*, es la que llamamos libertad del consenso, porque intenta crear un consenso para oponerse al Poder; la libertad que nos aparece liberadora es la libertad del disenso, como hemos explicado al principio.

Vivimos en la era del *bio-poder*⁶, que intenta impregnar, a través de la conducción, nuestros cuerpos, nuestra sexualidad, nuestra salud, nuestra relación con el entorno social y natural, en definitiva nuestra vida. En palabras de BERARDI “Bifo” (2003:32): “Cuando a la libertad se le sustrae el tiempo para poder gozar del propio cuerpo y del cuerpo de otros, cuando la posibilidad de disfrutar del medio natural y urbano es destruida, cuando los demás seres humanos son competidores enemigos o aliados poco fiables, la libertad se reduce a un gris desierto de infelicidad. No es ya la neurosis, sino el pánico, la patología dominante de la sociedad postburguesa, en la que el deseo es invertido de forma cada vez más obsesiva en la empresa económica y en la competencia. Y el pánico se convierte en depresión apenas el objeto del deseo se revela como lo que es, un fantasma carente de sentido y sensualidad. El sufrimiento, la miseria existencial, la soledad, el océano de tristeza de la metrópolis postindustrial, la enfermedad mental. Este es el argumento del que se ocupa hoy la crítica de la economía política del capital”.

6 La idea de bio-poder está desarrollada por M. FOUCAULT (2009)

La forma de salir de esta conducción del Poder y de no acabar impregnados es invisibilizarnos, no intentar tomar el Poder, no intentar empoderarnos, no crear formas de contrapoder. Tenemos que invisibilizarnos dar suelta a esa libertad del disenso basada en la comprensión, convertida en principio ético, la diversidad social y natural es la que propicia el enriquecimiento colectivo y natural necesarios para la transformación de este mundo. *Dando suelta* a ese Nuevo Mundo que queremos empezar a vivir desde el ahora...

Como plantea K. MARX (1980:68-69): “Sí, caballeros, la Comuna pretendía abolir esa propiedad de clase que convierte el trabajo de muchos en la riqueza de unos pocos. La Comuna aspiraba a la expropiación de los expropiadores. Quería convertir la propiedad individual en una realidad, transformando los medios de producción, la tierra y el capital, que hoy son fundamentalmente medios de esclavización y de explotación del trabajo, en simples instrumentos de trabajo libre y asociado. ¡Pero eso es el comunismo, el «irrealizable» comunismo! (...).

La clase obrera no esperaba de la Comuna ningún milagro. Los obreros no tienen ninguna utopía lista para implantarla par décret du peuple (...). Ellos no tienen que realizar ningunos ideales, sino simplemente **dar suelta** a los elementos de la nueva sociedad”.

Dar suelta es eliminar los objetivos a priori, es reconocer los saberes populares, fomentar las relaciones horizontales y ambivalentes que propicien el parto de la nueva era, un parto que sale de nosotr@s mism@s, de nuestro propio interior; que se gesta en relación con otr@s, fruto de esa comprensión ética⁷ de la realidad, de esa libertad del disenso.

7 “La ética de la comprensión pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar. Encestrar en la noción de traidor lo que es fruto de una inteligibilidad más amplia impide que reconozcamos el error, la deriva, las ideologías o los desvíos.

La comprensión no excusa ni acusa: nos pide que evitemos condenar perentoriamente y de manera irremediable, como si uno mismo no hubiera experimentado nunca la debilidad ni cometido errores. Si sabemos comprender antes de condenar, estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas. La comprensión se ve favorecida por:

- El “bien pensar”. Este es el modo de pensar que permite aprehender de forma conjunta el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen, lo complejo; es decir, las condiciones del comportamiento humano. Nos permite asimismo comprender las condiciones objetivas y subjetivas (self-deception, enajenación por la fe, delirios e histerias).
- La introspección. Es necesario practicar el autoexamen personal de forma permanente, ya que comprender nuestras propias debilidades o faltas es el camino que no llevará a comprender a los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes y con carencias, entonces seremos capaces de descubrir que todos necesitamos de una comprensión mutua. La introspección crítica nos permite descentrarnos relativamente en relación a nosotros mismos y, por consiguiente, reconocer y juzgar nuestro egocentrismo. Nos permite dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas.

3.- Construcción Colectiva

No somos seres aislados, vivimos en relación con los demás y continuamente cambiamos nuestra forma de estar y nuestras ideas o construimos nuevas ideas porque nos estamos continuamente relacionando.

El sistema educativo nos ha marcado el pensar como la actividad más importante (somos recipientes vacíos que nos tienen que llenar: *educación bancaria*, no tenemos nada que aportar solo ser receptivos al pensamiento docente) y socialmente reproducimos esta forma de relación vertical al reforzar las actividades que se derivan del pensar (dejando a un lado el hacer y el sentir); lo que facilita *la conduit*. “Por eso repudio la *educación bancaria* y propongo y defiendo una pedagogía crítica-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por la experiencia del mundo⁸”.

Pero para la construcción colectiva son necesarias en igual manera las actividades derivadas del pensar, del sentir y del hacer y son necesarias sin marcar a priori cual es primera y cual después, la situación (*la mediación de la experiencia del mundo*) es la que nos marca cómo va saliendo cada

-
- La interiorización de la tolerancia. La verdadera tolerancia no es indiferencia a las ideas o escepticismo generalizados; supone en realidad una convicción, una fe, una elección ética y, al mismo tiempo, la aceptación de la expresión de las ideas, convicciones y elecciones contrarias a las nuestras. La tolerancia supone sufrimiento al tener que soportar la expresión de ideas negativas o, a nuestro juicio, nefastas, y una voluntad de asumir este sufrimiento.

Existen cuatro grados de tolerancia. El primero, expresado por Voltaire, nos obliga a respetar el derecho de manifestar opiniones que consideramos innobles; no se trata de respetar lo innoble, se trata de evitar que imponamos nuestra propia concepción de lo innoble para prohibir una opinión. El segundo grado es inseparable de la opción democrática: lo característico de la democracia es alimentarse de opiniones diversas y antagónicas; así, el principio democrático ordena que cada uno respete la expresión de ideas antagónicas a las suyas. El tercer grado obedece al concepto de Niels Bohr, para quien lo contrario de una idea profunda es otra idea antagónica a la nuestra contiene una verdad, y es esta verdad lo que hay que respetar. El cuarto grado proviene de la conciencia de la enajenación humana provocada por los mitos, ideologías, ideas o dioses, así como de la conciencia de las perturbaciones que llevan a los individuos mucho más lejos y a un lugar diferente de aquel adonde quieren ir. La tolerancia vale, claro está, para las ideas, no para los insultos, agresiones o actos homicidas. (...) Una ética propiamente humana, es decir una antro-po-ética, debe considerarse como una ética del bucle de los tres términos individuo-sociedad-especie, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humanos. Ésa es la base para enseñar la ética del futuro”. E. MORIN (2001:120-124, 130).

8 Paulo FREIRE (2005:96).

actividad, todas son igual de importantes, porque la unión de todas es la que posibilita la construcción colectiva: el poder hacer/sentir/pensar con las personas en espacios y tiempos cotidianos.

La apelación al *nosotr@s* es la que intenta ser eliminada por la sociedad de consumo mediante la simplificación, la manipulación y la personalización, buscando la identificación de los individuos con los modelos de la cultura de masas donde el *nosotr@s* (construido colectivamente) pasa a ser un *yo socializado* (utilizando la familia como catalizador), o sea un individuo que al mismo tiempo que se siente único se reconoce (a través del consumo) como miembro de los *no exclud@s* socialmente. Es por eliminar este *nosotr@s* por lo que la tecnocracia abandona el discurso ideológico, y abandera el ideal científico-técnico que promete como horizonte la liberación del individuo; arropado por la cultura de masas que hace trascender lo cotidiano de forma desestructurada y vertical. Frente a esto, cuando lo cotidiano trasciende a través de sus propios cultivos sociales, y su forma de apropiación es horizontal, nos encontramos con las culturas populares y sus formas ambivalentes y descentradas de construcciones alternativas.

Para Antonio ELIZALDE (2010:46) “es posible descubrir que hay recursos que se caracterizan por requerir ser compartidos para crecer. Solo en el darse crecen. Estos son recursos que violan la ley universal de la entropía creciente del universo; aquella ley que señala que el universo camina hacia su homogeneización, hacia la igualación de las temperaturas de todos los cuerpos llegasen así a un cese del intercambio energético y por lo tanto a la desaparición de todo cambio, movimiento y transformación; en fin a la muerte del universo. Hay recursos que por su naturaleza son creadores de vida, instauradores de potencialidad y de virtualidad transformadora, generadores de diversidad y de enriquecimiento colectivo. Recursos sinérgicos tales como el amor, el saber, la información, la creatividad, el poder sobre uno mismo, la memoria colectiva, la identidad grupal”.

Una construcción colectiva no se sabe a priori, sino que es una forma de hacer que posibilita que todo el mundo aporte lo que lleva y lo que crea en interacción con las demás personas. No depende del número de personas que participe, sino de que no haya sujetos y espectadores; que no sea un espectáculo sino algo vivido por todas las personas, cada una a su manera y con sus habilidades.

Estamos hablando de una forma de hacer que no sea integrista, que no sea rígida, que esté abierta a la influencia del propio proceso, que se vaya

enriqueciendo y creciendo con el desarrollo de las propias experiencias, una forma de hacer mestiza... que no preconfigure la realidad, sino que sea un instrumento en manos de la gente para la reproducción ampliada de las formas de vida cotidiana.

No se puede hablar de objetivos a priori, si queremos trabajar la construcción colectiva porque lo que hacemos es que antes de trabajar con la gente, ya diseña que es lo que hay que conseguir en el proceso, entonces la gente se convierte en mera excusa para conseguir los objetivos a priori (diseñados por una vanguardia). “No se puede predecir el surgimiento de lo nuevo, de lo contrario no sería nuevo. No se puede conocer la aparición de una creación por anticipado, pues entonces no habría creación”. E. MORIN (2001:97-98).

Cuando ocurre una construcción colectiva toda la gente sabe que se ha vivido y genera nuevos sentires, haceres y pensares colectivos; pero también individuales que se pueden transferir cuando estemos en otros grupos o con el mismo grupo en otro momento.

La construcción colectiva rompe con la sociedad individualista y meritocrática, hace que aprendamos a confiar en las personas de alrededor, que aportes lo tuyo a algo que es de tod@s y que nos apropiemos de las aportaciones de las demás personas, siendo más difícil dibujar nuestras fronteras, nos fundimos y nos perdemos un poco en/con la demás personas.

Para terminar recuperamos las palabras de Claudia KOROL (2008:sin numerar): “Hicimos una producción colectiva de conocimientos en la que nuestra mirada inicial se fue ampliando, interactuó con diversos factores y se hizo más profunda y más compleja. Esto nos lleva a la relación teoría-práctica y al debate sobre quién o quiénes producen teorías, ciencias y teologías.

No sumamos los fragmentos sino que conjugamos nuestras distintas perspectivas. Incluimos en ellas nuestras esperanzas, algo que muchas veces no nos acordamos de reconocer como parte del camino que queremos crear. El poder se encarga sistemáticamente de ofrecer el canje de las esperanzas por productos del mercado. Atrapa los sueños en marcas o directamente los niega.

Con nuestras esperanzas, con los fragmentos de realidad que vimos, con la memoria que traemos de otras luchas y de otras vivencias y con nuestra propia experiencia discutimos un texto y tratamos de ubicarlo en su contexto. Texto, contexto y pretexto fueron parte de nuestro juego y así

fuimos construyendo colectivamente una frase que hilvanada con otras frases -que a su vez eran producto de procesos similares pero con contenidos diferentes- dio lugar a un nuevo texto en un nuevo contexto.

En la concepción que estamos proponiendo, la creación colectiva de conocimientos ya no es tarea de un grupo de especialistas, sino es parte de un esfuerzo colectivo que, en la medida en que se realiza, va constituyendo a los sujetos en sí como actores y creadores de la historia y de un camino que va *por más humanidad*".

4.- Confianza

Como nos dice Agustín GARCIA CALVO, el Estado y el Mercado dominantes nos dan su Seguridad y nos ofrecen su Futuro (donde nos hacen caer en *la conduit*) cuando aceptamos al Hombre: ese que pisó la Luna, ese que se crea con la Sociedad del Bienestar y que pertenece al dominio de los Señores y de la Cultura, y que luego se fue democratizando con la Mujer y la Infancia; esa misma Seguridad que nos promete el Desarrollo, siempre que nos dejemos conducir hacia el Futuro. Lo que nos provoca una merma en nuestra confianza, que si se acentúa puede llegar a lo que nos plantea Niklas LUHMANN (2005:5): "una completa ausencia de confianza le impediría incluso levantarse en la mañana. Sería víctima de un sentido vago de miedo y de temores paralizantes"; es la cara oculta de la Seguridad.

La Seguridad del Poder, del Hombre, de la Mujer, de la Infancia frente a la confianza de la gente (como pilar del desempoderamiento). La confianza es tanto del pensar, del sentir, como del hacer y se trata de una decisión: el tener una apertura con la que poder empezar a construir colectivamente. La confianza depende de esa apertura que nos facilite un aprendizaje que posibilite el depender del otr@, en pugna con una sociedad que nos empuja a la competencia; así nos lo cuenta Ivan ILLICH (2006:387-388): "Sin embargo, la transición del presente estado de cosas a un modo de producción convivencial amenazará a mucha gente, incluso en sus posibilidades de sobrevivir. En opinión del hombre industrializado, los primeros en sufrir y morir, a consecuencia de los límites impuestos a la industria, serían los pobres. (...) La transición pues a una sociedad convivencial⁹ irá acom-

9 Ivan ILLICH (2006: 384-385): "Por *convivencialidad* entiendo lo inverso de la productividad industrial. Cada uno de nosotros se define por la relación con los otros y con el ambiente, así como por la sólida estructura de las herramientas que utiliza. Éstas pueden ordenarse en una serie continua cuyos extremos son la herramienta como instrumento dominante y la herramienta convivencial. El paso de la productividad a la convivencialidad es el paso de la repetición de la falta a la espontaneidad del don.

pañada de extremos sufrimientos: hambre para algunos, pánico para otros. (...) Exige una renuncia general a la sobrepoblación, a la sobreabundancia y al superpoder, ya se trate de individuos o de grupos. Esto redundaría en renunciar a la ilusión que sustituye la preocupación por lo prójimo, es decir del *más próximo*, por la insoportable pretensión de organizar la vida en las antípodas. Esto implica renunciar al poder, en servicio tanto de los demás como de sí mismo. La supervivencia dentro de la equidad no será producto de una clase de los burócratas, ni efecto de un cálculo de los tecnócratas. Será resultado del idealismo de los humildes. La convivencialidad no tiene precio, pero se debe saber muy bien lo que costará desprenderse del modelo actual. El hombre reencontrará la alegría de la sobriedad y de la austeridad, reaprendiendo a depender del otro, en vez de convertirse en esclavo de la energía y de la burocracia todopoderosa”.

Confías en las demás personas aportando tus habilidades para un bien común, igual que las demás hacen contigo. Y es algo que va creciendo en cuanto se va desarrollando, es algo que genera el clima necesario para que el resto de pilares puedan desenvolverse con más facilidad. Pensamos que la confianza potencia una serie de competencias que son las que facilitan ese clima necesario (para desenvolverse más fácilmente en la complejidad), convenimos así; reinterpretando a Gérard MARANDON (2003:78): “[La confianza se define por] la capacidad de componer con esta complejidad (...). Entre las competencias psicosociales de base que [potencia la confianza] nos quedaremos con las siguientes:

- la capacidad de reducir la ansiedad y la incertidumbre (Gudykunst, 1993; 1995; 1996);
- la vigilancia mental –*mindfulness*– (Hanh, 1976; Langer, 1989) o “la aptitud de gestionar cognitivamente sus afectos” que Gudykunst (1993; 1995) considera como condición psicológica común de la reducción de la ansiedad y la incertidumbre;
- aptitud para iniciar y gestionar las relaciones (Cui & Van

La relación industrial es reflejo condicionado, una respuesta estereotipada del individuo a los mensajes emitidos por otro usuario a quien jamás conocerá a no ser por un medio artificial que jamás comprenderá. La relación convivencial, en cambio siempre nueva, es acción de personas que participan en la creación de la vida social. Trasladarse de la productividad a la convivencialidad es sustituir un valor técnico por un valor ético, un valor material por un valor realizado. *La convivencialidad es la libertad individual, realizada dentro del proceso de producción, en el seno de una sociedad equipada con herramientas eficaces*. Cuando una sociedad, no importa cuál, rechaza la convivencialidad antes de alcanzar un cierto nivel, se convierte en presa de la falta, ya que ninguna *hipertrofia* de la productividad logrará jamás satisfacer las necesidades creadas y multiplicadas por la envidia”.

den Berg, 1991; Hammer *et al.*, 1978);

- el acento sobre la relación en contraposición con la tarea (Ruben, 1976);
- la creatividad (Dodd, 1995, 233)”.

La confianza es *alógica*, rompe la causalidad lineal y por tanto entorpece *la conduit*, también está vinculada a un tipo de ética cotidiana basada en la importancia del cara a cara de las relaciones... La confianza solo depende del grupo, refuerza la sensación de pertenencia y estaría en la línea de que estos movimientos (los que se invisibilizan para transformar la sociedad) tienden a autnutrirse. Y así lo plantea también Edgar MORIN (2011:283): “Pero todo ha empezado a transformarse ya sin que nos hayamos dado cuenta. Hay millones de iniciativas que florecen en todas partes del mundo. Es cierto que, a menudo, son ignoradas, pero cada una, en su vía, aporta confianza y conciencia”.

La confianza permite que la crítica sea más fluida, el poder decir en cada momento lo que pensamos/sentimos/hacemos, evitando separarlos, además permite construir colectivamente los satisfactores adecuados a nuestras necesidades. Potencia vínculos y riega cultivos sociales generando nuevas situaciones que posibilitan la esperanza de lo imposible.

Gérard MARANDON (2003:90-91): “La confianza, ya lo hemos visto, es necesaria en los intercambios cotidianos, (...) pero es primordial en las situaciones interculturales [o multiculturales], debido a su complejidad (...).

Por lo que respecta a las propiedades de la confianza, esta es, en primer lugar, un recurso moral neguentrópico (Powell, 1996:52). Como dice Hirschman (citado por Lewicki & Bunker, 1996:126), “la confianza es un recurso extraño, un recurso que aumenta con el uso en vez de disminuir”. Por otro lado, la confianza es un recurso autogenerativo (Creed & Miles, 1996:18) y progresivamente acumulativo que “se establece lentamente y de manera continua, a medida que crecen los niveles de la fuerza relacional” (Burt & Knez, 1996:83). En efecto, lo propio de la confianza sin ser escogida ni establecida definitivamente, se desarrolla “a través de las transacciones y mientras se desarrollan las relaciones interpersonales” (Creed & Miles, 1996:23; Powell, 1996:63). Finalmente, los estudios que comparan los procesos relativos a la confianza y la desconfianza demuestran que la confianza puede o bien degradarse o pararse de una manera brusca (Lewicki & Bunker, 1996:126). En cambio, no podríamos decir lo mismo de la desconfianza, que por naturaleza es más dramáticamente

“catastrófica” (Tyler & Kramer, 1996:7), en el sentido que puede aumentar bruscamente, en el caso de relaciones particularmente débiles (Burt & Knez, 1996: 83).

Se pueden distinguir tres etapas en la elaboración de la confianza (Lewicki & Bunker, 1996:119-124; Sheppard & Tuchinsky, 1996:144-145). La confianza basada en el cálculo y la disuasión, en primer lugar, remite a una concepción pragmática de los intercambios humanos. En esta primera etapa, la confianza se da a alguien en función de las sanciones potenciales directas o indirectas (reputación), más que recompensas negociadas.

La segunda etapa, la de la confianza basada en el conocimiento, consiste en recabar información sobre el otro a fin de conocerlo suficientemente bien para poder anticiparse a sus comportamientos y hacer predicciones sobre su fiabilidad. Estas informaciones se recogen para terceras personas, pero también directamente para el mismo interesado. A medida que las interacciones se repiten para mejorar la comprensión del otro, la relación pasa a ser cada vez más estrecha y la confianza aumenta.

Finalmente, la tercera etapa en la elaboración de la confianza está basada en la identificación con los deseos y las intenciones del otro, de manera que se desarrolla una comprensión mutua entre las partes presenciales. En esta fase, el grado de confianza es tal que cada uno puede contar incondicionalmente con el otro y encomendarlo para defender sus intereses o endosar responsabilidades que le incumben, sin estimar necesario controlarlo (...).

Esta confianza mutua tiene dos componentes (Kipnis, 1996:40): la confianza acordada y la confianza recibida. (...) Es verdaderamente una empresa con riesgos compartidos. La confianza mutua, que incluye, sobrepasándolas, las dos primeras fases –cálculo e información sobre el otro– es el grado más elaborado de la confianza y constituye el fundamento de la cooperación (Mishra, 1996:265), es decir, relaciones interdependientes que giran hacia los objetivos y los intereses comunes. Existe, de hecho, una estrecha relación entre confianza mutua y cooperación, sea horizontal (entre iguales) o vertical (como en la delegación de poderes [Lunacek, 1994])”.

El hecho de que las propuestas, acciones, sentimientos, etc... vayan a ser respetadas inunda de confianza el trabajo y la vida. Por supuesto, todo esto no sería posible sin que existiera la cercanía o proximidad entre tod@s. Con ella además aprendemos a romper con las ideas preconcebidas que tenemos de los otr@s.

Una técnica que aparece cuando se da la confianza es la transferencia¹⁰ puede ser una apropiación individual o grupal; pero que no atiende a intereses particulares (incorpora “cosas” a otro trabajo colectivo, haciendo trascender lo cotidiano), ni tiene afán ejemplarizante (se transfiere con los sentidos¹¹ de la sensibilidad, la oportunidad y la creatividad; para desarrollar algún trabajo concreto o desbloquear la seguridad de lo posible), ni entra en el juego del empoderamiento. La sistematización final no puede confundirse con la transferencia porque empodera al expone algo cerrado y ejemplarizante, mientras que la transferencia desempodera porque expone algo abierto que ha servido en otro lugar y/o momento; pero que hay que reelaborar para que sirva en este, repensándolo/resintiéndolo/rehaciéndolo desde la autonomía.

Aplicando los 13 sentidos hemos percibido por un lado lo mismo que nos plantea Iván ILLICH (2006:425): “Los hombres disponen de la capacidad innata de cuidarse, reconfortarse, desplazarse, adquirir conocimientos, construir sus moradas y enterrar a sus muertos. Cada uno de estos poderes responde a una necesidad. Los medios para satisfacer estas necesidades no faltan: mientras los hombres sigan dependiendo de lo que puedan hacer por y para sí mismos, el recurso a los profesionales será marginal. Estas actividades tienen un valor de uso y no han sido afectadas por el valor de cambio. Su *ejercicio* no se considera un *trabajo*”. Pero al mismo tiempo percibimos que es lo que ocurre cuando se rompe *esta capacidad innata* mediante la desconfianza: nos conduce a la dependencia técnica facilitando el separar pensar/sentir/hacer:

- Cuando separamos el Pensar del sentir y el hacer, estamos en la concienciación, información, asesoramiento, cuestio-

10 Transferir: pasar o llevar una cosa de un espacio a otro o de un tiempo a otro, incorporando no de cualquier manera sino repensando/resintiendo/rehaciendo.

11 Para poder percibir mejor nuestro entorno social y natural hemos tenido que ir aguzando sentidos. Nuestra propuesta es: los trece sentidos, para la sociedad del espectáculo hay básicamente dos sentidos, la vista y el oído. Para la biología existen tres más, el gusto, el tacto y el olfato. Hay una perversión en todo esto, lo biológico individualiza los sentidos, manteniendo la seguridad de lo posible. Pero los sentidos no pueden ir por separado, por ello aparecen también ocho más: el sentido de la afectividad, con el que percibimos los sentimientos y emociones que provoca los procesos; el sentido de la sensibilidad, lo que percibe es el momento en el que se encuentra el proceso cada uno de los grupos que están inmersos en los mismos; el sentido de la oportunidad, con el que percibimos cuándo y cómo realizar las cosas; el sentido común, con el que percibimos la seguridad de lo posible; el sentido de la creatividad, con el que percibimos los imaginarios; el sentido del humor, con el que percibiríamos, mediante un simulacro, la esperanza de lo imposible; el sentido de la proximidad, con el que percibimos la vivencia en los espacios y tiempos cotidianos; el sentido del distanciamiento/identificación con el que percibimos los discursos generados con respecto al proceso.

namiento, crítica...; siempre de forma vertical y desde la seguridad del Conocimiento (desde el vanguardismo). Al unir Pensar+Hacer se cae en la tecnocracia y en el programar sin tener en cuenta la situación en la que se encuentra la gente, perdemos la implicación, la perspectiva del ahora...

- Cuando nos situamos en el Sentir sin pensar ni hacer, entramos en el asistencialismo o en un bloqueo, no sabemos lo que está pasando y comenzamos a vivir una situación de agobio y/o euforia, ambas paralizantes a la hora de trabajar la transformación social. Al unir Sentir+Pensar (dejando a un lado el hacer), no sabemos qué es lo que pasa, si sirve lo que hacemos o si esto tiene sentido a medio/largo plazo.
- Cuando separamos el Hacer del sentir y del pensar, pasamos como una apisonadora por encima de la gente (cayendo en el puro activismo) y cuando terminamos el camino, al volver la vista atrás se ve la senda que no se ha de volver a pisar adoquinada de cadáveres, de gente que no quisimos escuchar o sentir. Al unir Sentir+Hacer (dejando a un lado el pensar), no sabemos qué pasa más allá de lo puntual, del momento del hacer, y nos cuestionamos por qué la gente no se une a nosotr@s, y acude a nuestras acciones, a pesar de todo lo que hemos hecho por ell@s.
- Separando el Pensar del Sentir y del Hacer es difícil aprender, porque sujetamos a cada persona a la conduit (simplificamos la complejidad sujetando al personal docente e investigador al pensar, a la gente la fijamos al hacer y a los marginados al sentir). Sin embargo, cuando lo unimos comienzan a abrirse las posibilidades desde el aprendizaje colectivo. Para construir espacios y tiempos autogestionados y desempoderados es importante deconstruir y desaprender al mismo tiempo que construimos y aprendemos colectivamente, potenciando muchas de las capacidades, sentidos, saberes, etc... que estaban dormidos o sin autoestima.

Dicho de otra manera y en palabras Edgar MORIN (2011:283): “Las reformas son interdependientes. La reforma de vida, la moral, la de pensamiento, la de la educación, la de civilización y la política están interconectadas y, por eso, sus progresos les permitirían dinamizarse mutuamente”.

O como lo diríamos nosotr@s: el sentir, el hacer y el pensar son interdependientes y es cuando se produce esa interdependencia; cuando se abre la posibilidad de dinamizar la transformación social.

5.- Interdependencia y autonomía

Como plantea Javier ECHEVERRÍA (1988:246): “Vayamos a la cuestión de la interdependencia, planteándola en toda su generalidad, sin circunscribirla a sus aspectos políticos. En las Constituciones de los Estados suelen aparecer valores fundamentales del tipo: unidad, independencia, soberanía, autodeterminación, etc. La interdependencia, en cambio, es un valor procedente de las relaciones humanas mismas. Ningún ser humano es, ni ha sido, uno, independiente, soberano, autodeterminado, etc. Dependemos estrictamente de los demás, y no solo de nuestra familia cuando somos pequeños, como Irene. Sino a lo largo de toda nuestra vida. En lugar de pensarnos como soberanos y autónomos conviene que tengamos en cuenta cuántas formas de heteronomía aceptamos cotidianamente. Siendo la cooperación, la interdependencia y la pluralidad valores constitutivos de las relaciones interpersonales, merecería la pena proyectar dichos valores a las relaciones sociales en general, afirmándolas como fundamentales”.

Puede ser la interdependencia con respecto a nuestro pasado, como la que nos da la repetición creativa: “La aventura incierta de la humanidad es una repetición dentro de su esfera de la aventura incierta del cosmos, que nació de un accidente impensable para nosotros y que prosigue en un devenir de creaciones y de destrucciones”. E. MORIN (2001:100). Todas las estrategias creativas, que se siguen generando en la cotidianidad para seguir viviendo, están relacionadas con los posibles destinos de la repetición. FREUD, diferencia la repetición lúdica, de la compulsión a la repetición, propia de ciertos hechos y cuadros clínicos. El reencuentro con las identificaciones es en lo lúdico, fuente de placer, pero contrariamente a la compulsión repetitiva (que la búsqueda de lo mismo siempre encuentra lo mismo, dibujando un círculo vicioso), la repetición lúdica en la búsqueda de lo mismo se produce la diferencia (dibujando una espiral de creatividad). La repetición creativa lúdica, pone en tela de juicio la tendencia a la estabilidad y subraya el cambio como propiedad vital. Es garantía de producción significativa, de enlace simbólico. El sujeto, pone en juego, en esta repetición, todo lo que le ha provocado o provoca inquietud, malestar, dolor, confusión; de este modo abreacciona la intensidad de la impresión y se adueña por así decir, de la situación, poniendo obstáculos a *la conduit*.

El gesto de abrir y accionar, pone en funcionamiento un poder de heterogeneidad, susceptible de producir diversidad de articulaciones de los sentidos. También es con respecto a nuestro pasado la interdependencia que nos crea la transferencia que nos desempodera.

Igualmente, la interdependencia puede ser con respecto al presente: mediante la confianza construir colectivamente una actividad con otro grupo, o partiendo de los pensares y/o haceres y/o sentires de otro grupo hacer algo nuestro.... De esta manera se impide *la conduit*, porque se van abriendo caminos insospechados y repentinos, que te desvían del conducido por el Poder. Como plantea Mahatma GANDHI, el camino de la interdependencia es el que te lleva a la autosuficiencia y a la autonomía (que como hemos dicho anteriormente es una de las características de estos movimientos transformadores en la invisibilidad, que tienden a autorregularse y a autonutrirse).

Para HEGEL, sin esa interdependencia el sujeto no puede romper con el egoísmo; que leído en la actualidad podríamos decir cómo que no puede romper con la sociedad del espectáculo. Es la interdependencia la que potencia el dar importancia a las relaciones horizontales: nadie debe de imponer nada a l@s demás, todo se discute, todas las opiniones son válidas y el intercambio de los papeles facilita que aquellas personas que no suelen hablar por vergüenza o prejuicios rompan esas barreras y que l@s supuest@s “líderes/as naturales” reflexionen sobre su papel y den importancia al de l@s demás. Aquí es donde aparecen y se potencian desde un desempoderamiento inicial los liderazgos situacionales (frente a la esclerotización que significa el reconocer a ciert@s líderes/as como L@s Líderes/as para todo), desde esta nueva autonomía interdependiente: tod@s somos líderes/as en determinados espacios y tiempos cotidianos, nunca en todos, acabaríamos con la cotidianidad (convertiríamos todas las cotidianidades en el espectáculo del liderazgo único). Reconocer y animar los liderazgos situacionales es reconocer la importancia que tiene cada una de las tareas en el proceso: la cultura, la elaboración de la comida, la representación política, la comunicación, no hay tareas “secundarias o de apoyo”. Esto significa un respeto a cada una de las vidas y apertura a las situaciones de crisis, que se viven como un momento de creatividad no como una tragedia. Sin horizontalidad la interdependencia se convierte en dependencia, y por lo tanto en un elemento más que favorece *la conduit*.

Edgar MORIN (2011:250): “Se trata de dos de las aspiraciones humanas más profundas y complementarias: la de la afirmación del «yo» en libertad y

responsabilidad, y la de la integración en un «nosotros» que convierta el vínculo con los demás en simpatía, amistad y amor. La reforma de vida nos incita a formar parte de la comunidad sin perder nada de nuestra autonomía”.

Además, la sociedad del espectáculo encauza las ganas que pueda haber de transformación y las lleva a su camino: a *la conduit*, las acaba convirtiendo en un negocio más, si se quiere cambiar algo hay que pagar para ello, esto lo tenemos presente todos los días, hace que mucha gente quede satisfecha con una acción individual que no precisa el relacionarte con nadie, solo basta con ver y oír, con dar tu dinero y eso justifica que estás luchando por cambiar las cosas. La sociedad del espectáculo tiene estas trampas que ahogan la interdependencia desde el individualismo y con una falsa sensación de autonomía.

La cotidianidad sería un continuo restar tu identidad. Participar en tu vida requiere implicarte con l@s demás. Lo no cotidiano es el ser, se ven pasar las cosas. Lo cotidiano es pensar, sentir, hacer a la vez, no hay separación. Lo cotidiano desordena, abre hacia el caos, pone obstáculos a *la conduit*. El espectáculo ordena y cierra hacia la dictadura individual sin sujeto (hacia el egoísmo, la masa...). El espectáculo no puede cambiar, es una repetición repetitiva con un envoltorio de diseño y falsa autonomía. Lo cotidiano parece que es siempre igual, parece rutinario, pero en realidad no es así, no se habla de lo mismo siempre, se potencian cosas que se hablaron otros días, la comida también cambia..., es una repetición que te puede hacer crear cosas nuevas. Se va innovando sobre lo ya creado. Mientras que la sociedad del espectáculo está hecha para contener tu vida día a día: al no relacionarte, al solo ver y oír, no puedes reaccionar.

En muchas ocasiones, se confunde la vida cotidiana con la cultura de masas, cuando lo que se pretende desde el Mercado y el Estado hegemónicos y desde el Patriarcado es la colonización de la vida cotidiana mediante *la conduit*, y la suplantación de las culturas populares por la cultura de masas. En realidad, muchos de los teóricos de la transformación, desde la defensa de una falsa autonomía; abogan por la ruptura de la esclavitud y de la alienación que supone la vida cotidiana; ayudando así al objetivo marcado por aquellos que consideran antagonistas.

Otra forma de abandonar la cotidianidad y romper la interdependencia sería “centrar demasiado el análisis en acciones dramáticas de ámbito global, es decir, acciones que suelen ocurrir en las ciudades de los países centrales que suscitan la atención de los medios de comunicación globales,

[esto además] puede hacernos olvidar que la resistencia a la opresión es una tarea cotidiana protagonizada por gente anónima fuera de la atención mediática y que sin esa resistencia, el movimiento democrático transnacional no es autosustentable...” Boaventura de Sousa SANTOS (2007:43), y se convierte en un nuevo espectáculo.

Este pilar, la interdependencia y autonomía, viene preñado de un **momento cero** en el que ya habría habido una construcción colectiva en tu propio grupo, en el **momento uno** se aportan los saberes y de ahí salen las transferencias y los liderazgos situacionales. En el **momento dos** se da una construcción colectiva intergrupala, en el **momento tres** por un lado se refuerza la interdependencia y por el otro lado una línea de disolución de la interdependencia con la creación de autonomía. Dependiendo de las dinámicas que existan en ese grupo o entre los grupos, en el **momento cuatro** pesará más seguir con la construcción de la interdependencia, entre esos grupos, o crear cosas nuevas a partir de la autonomía (volviendo en esta espiral creativa a crear nuevas interdependencias con otros grupos o con los mismos en otros espacios y tiempos diferentes).

La certidumbre te la da la interdependencia. La autonomía al crear mundos nuevos crea incertidumbre. Es necesaria una relación dialéctica entre estos dos movimientos para que surja la creatividad.

6.- Alegría

“¡Qué bien se pasaría si no se tuviera que pensar en la felicidad!”.

Aldous Huxley, “Un mundo feliz”, 1932

BERARDI “Bifo” (2003:29): “Una ola de euforia ha recorrido los mercados en los últimos años. Desde los mercados se ha extendido a los medios y desde éstos ha invadido el imaginario social de Occidente. La tercera edad del capital, la que sigue a la época clásica del hierro y el vapor y a la época moderna del fordismo y la cadena de montaje, tiene como territorio de expansión la infosfera, el lugar donde circulan signos mercancía, flujos virtuales que atraviesan la mente colectiva.

Una promesa de felicidad recorre la cultura de masas, la publicidad y la misma ideología económica. En el discurso común la felicidad no es ya una opción, sino una obligación, un must; es el valor esencial de la mercancía que producimos, compramos y consumimos. Esta es la filo-

sofía de la new economy que es vehiculada por el omnipresente discurso publicitario, de modo tanto más eficaz cuanto más oculto.

Sin embargo, si tenemos el valor de ir a ver la realidad de la vida cotidiana, si logramos escuchar las voces de las personas reales con quienes nos encontramos todos los días, nos daremos cuenta con facilidad de que el semiocapitalismo, el sistema económico que funda su dinámica en la producción de signos, es una fábrica de infelicidad”.

Y continua BERARDI “Bifo” (2003:35): “El proceso de producción globalizado tiende a convertirse en proceso de producción de mente por medio de la mente. Su producto específico y esencial son los estados mentales. Por eso se apoya en una auténtica ideología de la felicidad”. Nuestro argumento, teniendo como punto de partida y desbordando el planteamiento de BERARDI “Bifo”, es que el Estado y el Mercado dominantes en su promesa de Felicidad, provocan esa frustración en forma de angustia que se denomina infelicidad, solo se puede romper ese círculo vicioso de la Felicidad, hacia el que nos arrastra *la conduit*, con la alegría.

Desde la Antigüedad se diferencia Felicidad y alegría, PLATÓN hablaba de la felicidad del instante (que se alcanzaba mediante el amor y la belleza de las ideas y que nos satisface) y otra Felicidad del límite, del horizonte (inalcanzable: *como la de los dioses*); que nos provoca insatisfacción. Esta Felicidad es aprovechada por la sociedad consumista para la venta de objetos, relaciones y personas; que mediante la promesa de satisfacer nuestra eterna ansia: nos deja insatisfechos. Así lo dice también ARISTÓTELES, que afirma que para conseguir la Felicidad hay dos cosas importantes: la Moral y la Fortuna (propiedades, dinero...). La Moral y la Fortuna nos conducen a invertir nuestro tiempo en su consecución, y en su mantenimiento futuro. Como nos plantea Iván ILLICH (2006:452): “Es difícil ganar tiempo cuando se tiene muy empeñado el porvenir. Staffan Linder subraya el hecho de que tenemos la tendencia a sobreemplear el futuro. En tanto que el futuro se hace presente, continuamente tenemos la sensación de falta de tiempo, por la sencilla razón de haber previsto jornadas de treinta horas. Como si no fuera suficiente el costo más o menos alto del tiempo -y que en general en una sociedad de la abundancia, cada vez se hace más caro-, el sobreempleo del futuro engendra una tensión devastadora”.

La alegría es una emoción compartida, un estado del sentir/pensar/hacer que abre y conmueve hacia la transformación social. Es un estado que abre los sentidos y que facilita la comprensión, el compartir y la construc-

ción colectiva. Nos desinhibe de las normas sociales o de las normas alternativas y por tanto de *la conduit*, propiciando nuevos escenarios marcados por la confianza..., por el juego y la experimentación que no se atiene a las normas. Abre sin cerrar, la alegría dificulta ese cierre que facilita *la conduit*, se abre para abrir, para conocer los disensos y poder construir a partir de ellos. Cuando cerramos, provocamos los consensos necesarios para dejarnos conducir; el gran reto de la transformación es construir colectivamente desde la apertura y esto lo facilita, sin duda alguna, la alegría que nos dota de esa mirada ilusionada que minimiza los obstáculos y propicia el encuentro; como dice Eduardo “Tato” PAVLOVSKY (2005:1): “La revolución será alegre o no será”.

Y las transformaciones provocadas en ese proceso alimentan la alegría; como dice Ernst BLOCH (2007:21): “Si todos los hombres tuvieran su gallina en su puchero y supieran gozar de ello, no habría ningún menoscabamiento, sino que aparecería el apetito de más. El consejo de despreciar la dicha no proviene de los héroes, sino de los explotadores. El peligro desaparece muy difícilmente, pero debería desaparecer; la alegría desaparece fácilmente, pero no debería desaparecer”. Pero la alegría en sí misma puede desaparecer, hay que cuidarla y hacerla crecer colectivamente en la libertad y la confianza de la risa compartida, interdependiente; en la esperanza de ir viviendo cada día el mundo nuevo.

Para Mariano ALGAVA (2006:161-162): “La verdadera alegría, clandestinizada, resurge con la fuerza de la organización popular. Los niños y las mujeres piqueteras cortan la ruta de la amargura, riendo y soñando alegrías nuevas. La gran carcajada insurgente de los y las Zapatistas, se rebela y logra frenar esa máquina alienante. Se rompe el candado de la angustia y con carcajadas, machetes y palas, los sin tierra se burlan del latifundio. Se indigna la risa y se dispara en la selva colombiana. La alegría violenta carga las cacerolas y como en Buenos Aires, se desparrama en las calles ecuatorianas, expulsando la dictadura del aburrimiento. Los pueblos originarios de América, bailan sus culturas, las hacen música, sobre las tierras recuperadas; que duele en los oídos conquistadores. En Bolivia, indígenas, campesinos, cocaleros, enarbolan la revuelta de los colores, levantando la Whipala¹² y dando batalla por la frescura del agua, la energía del gas, la identidad y dignidad americana. La gran fiesta rebelde se hace en la isla de los barbudos, donde los pibes y las pibas con sus pancitas llenas esbozan la sonrisa más digna, aquella que resulta el arma más poderosa contra el imperio.

12 Bandera multicolor de los pueblos originarios

¡¡Tenemos derecho a la alegría!! A la alegría nuestra, construida en el esfuerzo de liberarnos, a la alegría popular”.

La manifestación más evidente de la alegría son las risas que parecen desencajar el *ser* y hacen *estar* de una forma completa: pasar de la identidad a las identificaciones en un momento concreto, con los sentidos físicos y los de la afectividad, la proximidad, la oportunidad, y a la vez los deja fluir, los comienza afinar. Identificamos como potenciadores de la risa (de la alegría popular): la comida-bebida, el amor-sexualidad, la violencia antiinstitucional-la sociedad de los iguales. Una de las estrategias del Estado y el Mercado dominantes para lograr conducir la alegría es el proceso que apunta BERARDI “Bifo” (2003:65): “La sexualidad y la convivialidad se han ido transformando progresivamente en mecanismos estandarizados y mercantilizados y el placer singular del cuerpo ha sido sustituido progresivamente por la necesidad ansiógena de identidad. La calidad de la existencia se ha deteriorado desde el punto de vista afectivo y psíquico como resultado del deterioro de los vínculos comunitarios y de su esterilización securitaria, como muestra Mike Davis en libros como Ciudad de cuarzo y Control urbano: la ecología del miedo.

Parece que se encuentra cada vez menos placer y menos seguridad en la relación humana, en la comunicación afectiva. Todo esto debe analizarse de forma más profunda, cosa que no podemos hacer aquí. Pero sin embargo podemos señalar cómo una consecuencia de la deserotización de la vida cotidiana es la inversión de deseo en el trabajo, que se convierte en el único lugar de confirmación narcisista para una individualidad acostumbrada a concebir al otro según las reglas de la competencia, es decir, como un peligro, como un empobrecimiento, como un límite, más que como una experiencia, un placer, una forma de enriquecimiento¹³.

Durante los últimos decenios se ha ido determinando en la vida cotidiana un efecto de desolidarización generalizada. El imperativo de la competencia se ha vuelto dominante en el trabajo, en la comunicación, en la cultura, a través de una sistemática transformación del otro en competidor y, por ello, en enemigo. El principio de la guerra ha tomado el mando de cada instante de la vida cotidiana, de cada aspecto de sus relaciones”. Atacando así a dos de los pilares de la alegría popular.

13 Nota nuestra: Tal vez por la crisis y el desempleo y/o por la evolución de las redes sociales virtuales; podemos observar que este proceso también se está dando en la red; donde una de las líneas de desarrollo es la competencia por la visibilidad.

Se **está alegre** con personas, vivencias y momentos cotidianos, para **ser felices** hay que poner por encima del momento, de las personas, de las vivencias el a priori del espectáculo (lo no vivido por encima de lo que estamos viviendo).

Así nos lo cuenta ENREDANDO (2012:1): “...realmente todo lo que recogimos el primer día nos fortaleció muchísimo (...). El sentido carnaval como feriado tiene que ver con la posibilidad, después de tantos años de dictadura y oscurantismo, de poder detenernos a pensar la alegría. En eso Pocho, como bien dicen los chicos acá, tiene que ver con la posibilidad de encontrarse, que la gente tenga un tiempo para la alegría, y también para los propios ritos, para los ritos del pueblo, los que unifican, los que provocan encuentros”.

7.- Decrecimiento

El desempoderamiento no es solo una dejación de poder que ponga su foco en lo meramente humano, sino que tiene que tener en cuenta las relaciones que se establecen con el entorno natural y con otros entornos sociales, para ello debemos romper con cosmovisiones como: Progreso, Crecimiento, Consumismo, Felicidad, debemos sentir la alegría de intercambiar, compartir, hacer las cosas viviéndolas como procesos, como construcciones colectivas donde aportamos lo que en cada momento pensamos que satisface las necesidades que tenemos, tanto a nivel individual, grupal, comunitario, planetario...; en una relación dialéctica con nuestro entorno social y natural que tienda hacia el equilibrio, abandonando la actitud depredadora con respecto a los recursos comunes y naturales...

Cuestión que el Estado y Mercado dominantes impiden, apropiándose de lo común y separando el entorno natural (que convierten en Naturaleza) y el entorno social (que convierten en Mercado), pudiendo así aplicar lógicas distintas; como apunta José Luis CORAGGIO (2010:56-57): “hay aquí un doble estándar: mientras nos indican que a la primera (Naturaleza) no hay que adaptarse, sino que hay que adaptarla a nuestros deseos, a la segunda (la ley del mercado) sí hay que adaptarse. Pero como muestra la historia¹⁴ la ley del mercado es una construcción política que refuerza asimetrías y socava las bases naturales de la vida al convertir en mercancías el trabajo y la tierra, y para la mayoría adaptarse implica someterse al dominio de las elites económicas y políticas que las llevan a la pauperización.

14 Ver Karl Polanyi, La gran transformación, Fondo de Cultura Económica, Juan Pablos Editor, México, 1975.

La miseria de las mayorías y su falta de acceso a la riqueza necesaria para satisfacer sus necesidades se complementa con la multiplicación al infinito de los deseos de las elites, dinamizando una economía real polarizada que tiende a estancarse por esta contradicción fundamental.

La señalada objetivación de la naturaleza (y su correlato en la epistemología positivista y el cientificismo) se extiende a los otros hombres. La racionalidad instrumental de la acción estratégica indica que el otro puede ser utilizado para resolver nuestros propios fines particulares. El hombre se vuelve medio para el hombre, y puede ser explotado y reiterarse un intercambio desigual de energía, ahora entre clases, expresada en valor crematístico”.

El problema es que la forma dominante de producir requiere un continuo suministro proveniente de la naturaleza, una continua extracción para la reposición productiva y una continua descarga a la biosfera de los residuos generados. Así pues el proceso expansivo de la capacidad productiva de los ecosistemas se realiza sin respetar sus mecanismos de reproducción y agravado por una aceleración continua de la producción y por el apoyo ideológico de la Ciencia, el Estado y el Mercado dominantes. Como nos advierte Ivan ILLICH (2006:428): “Señalaré cinco amenazas que entraña para la población mundial el desarrollo industrial avanzado:

- El supercrecimiento amenaza el derecho del hombre a arraigarse en el *medio* con el cual ha evolucionado.
- La industrialización amenaza el derecho del hombre a la *autonomía* en la acción.
- La sobreprogramación del hombre relacionada con su nuevo medio amenaza su *creatividad*.
- Por la complejidad que genera, el proceso de producción amenaza el derecho del hombre a la palabra, es decir, a la *política*.
- El fortalecimiento de los mecanismos de obsolescencia amenaza el derecho del hombre a su tradición, su *recurso al antecedente* por medio del lenguaje, el mito y el ritual”.

Para romper con esto hay que comprender: 1) que los sistemas biológicos y sociales han coevolucionado de tal manera que la sustentación de cada uno de ellos depende de los otros, 2) que es necesario reincorporar, mediante una puesta en valor, los saberes populares que han generado y

aprendido de dicha coevolución, 3) hay que establecer un diálogo entre esos saberes y las ciencias alternativas, 4) hay que romper con la lógica del lucro para poder mantener una lógica de la renovabilidad natural y de la justicia social. También nos ayuda en esta tarea Serge LATOUCHE (2008:140-141) cuando nos plantea que tenemos que “reevaluar, reconceptualizar, reestructurar, relocalizar, redistribuir, reducir, reutilizar y reciclar”.

Aterrizando en nuestro entorno, para poder hacer todo esto más entendible, nos encontramos con el movimiento jornalero andaluz que desde el sentir/pensar/hacer se ha ido acercando a todo lo expuesto configurándose como un movimiento que:

- 1.- Busca la participación popular y la defensa de los débiles (jóvenes, mujeres y ancianos).
- 2.- Está basado en las asambleas locales y comarcales negándose a burocratizarse con la renuncia a la figura de los “liberados”.
- 3.- Plantea siempre la lucha con los objetivos a largo plazo, sin que queden éstos comprometidos por conseguir ventajas inmediatas.
- 4.- Que exige el uso y no la propiedad de la tierra (que se plantea sea pública).
- 5.- Que critica la agricultura intensiva fruto del modo de producción industrial, que destruye los ecosistemas naturales y sociales.
- 6.- Que pide continuamente la profundización en una Democracia real y la mejora de las políticas sociales.
- 7.- Que exige el trabajo para tod@s y que lucha por la movilización de todos los sectores.

En consonancia con lo vivido por el movimiento jornalero andaluz, traemos la propuesta de ir trabajando hacia Otra Economía de José Luis CORAGGIO (2009:36): “la transición hacia Otra Economía, mediante las prácticas que llamamos “economía social y solidaria”, no puede limitarse a procurar la integración de los excluidos (a esa misma economía oficial que los excluyó) a través de la producción y mercadeo de bienes y servicios y el cumplimiento de las reglas del mercado idealizado (la competitividad como prueba de legitimidad). Está claro que nuestros criterios

incluyen valorar actividades que generan condiciones favorables para la asociación libre de individuos, unidades domésticas, comunidades, en la reconstrucción de un metabolismo socio-natural basado en relaciones de reciprocidad entre los seres humanos y con la naturaleza. Pero aún esto no es suficiente. Es imperioso evitar que el principio de mercado sea el que sobreconforme los otros principios en que se basa la institucionalización inevitable de los sistemas económicos: el ya mencionado de **reciprocidad**, basado en el don desinteresado o “interesado” (doy para construir una comunidad/sociedad que me proteja), el de **redistribución**, de importancia crucial en esta transición a partir de un desequilibrio enorme en el acceso a los recursos productivos y sus resultados, el de **planificación** conciente de acciones y previsión de efectos sobre individuos, grupos y sociedades enteras, superando el inmediatismo reinante, y el extraordinariamente importante principio de **autarquía**, de la autosuficiencia y la autodeterminación (soberanía) no solo alimentaría sino de todos los bienes y servicios básicos para la vida”.

Después de este chaparrón de vivencias y propuestas teóricas y para terminar de aclararnos con el decrecimiento, podemos seguir la explicación propuesta por Carlos TAIBO (2009:16-20): “El crecimiento económico no genera -o no genera necesariamente- cohesión social, provoca agresiones medioambientales en muchos casos irreversibles, propicia el agotamiento de recursos escasos que no estarán a disposición de las generaciones venideras y, en fin, permite el asentamiento de un modo de vida esclavo que invita a pensar que seremos más felices cuantas más horas trabajemos, más dinero ganemos y, sobre todo, más bienes acertemos a consumir (...).

Son tres los pilares en los que se sustenta tanta irracionalidad. El primero es la publicidad, que nos obliga a comprar lo que no necesitamos y, llegado el caso, exige que adquirimos, incluso, lo que nos repugna. El segundo es el crédito, que históricamente ha permitido allegar el dinero que permitía preservar el consumo aun en ausencia de recursos. El tercero es la caducidad de los bienes producidos, claramente programados para que en un período de tiempo breve dejen de funcionar, de tal suerte que nos veamos en la obligación de comprar otros nuevos (...).

¿Por qué hay que decrecer?

En los países ricos hay que reducir la producción y el consumo porque vivimos por encima de nuestras posibilidades, porque es urgente cortar emisiones que dañan peligrosamente el medio y porque empiezan a faltar

materias primas vitales. “El único programa que necesitamos se resume en una palabra: menos. Menos trabajo, menos energía, menos materias primas” (B. Grillo).

Por detrás de esos imperativos despunta un problema central: el de los límites medioambientales y de recursos del planeta. Si es evidente que, en caso de que un individuo extraiga de su capital, y no de sus ingresos, la mayoría de los recursos que emplea, ello conducirá a la quiebra, parece sorprendente que no se emplee el mismo razonamiento a la hora de sopesar lo que las sociedades occidentales están haciendo con los recursos naturales (...).

Entre las razones que dan cuenta de la opción por esta última están la pésima situación económica, la ausencia de tiempo para llevar una vida saludable, la necesidad de mantener una relación equilibrada con el medio, la certeza de que el consumo no deja espacio para un desarrollo personal diferente o, en fin, la conciencia de las diferencias alarmantes que existen entre quienes consumen en exceso y quienes carecen de lo esencial.

S. Latouche ha resumido el sentido de fondo de esos valores de la mano de ocho “*re*”: *reevaluar* (revisar los valores), *reconceptualizar*, *reestructurar* (adaptar producciones y relaciones sociales al cambio de valores), *relocalizar*, *redistribuir* (repartir la riqueza y el acceso al patrimonio natural), *reducir* (rebajar el impacto de la producción y el consumo), *reutilizar* (en vez de desprenderse de un sinfín de dispositivos) y *reciclar*”.

Para terminar podemos comentar la propuesta de Serge LATOUCHE a partir de nuestra experiencia: **Revisar los valores** desde una nueva ética del compartir, del sentirnos imperfectos, inacabados, en la comprensión de que es un valor en sí mismo el estar con las demás personas, **adaptar producciones y relaciones sociales al cambio de valores** poniendo en valor las economías populares, las economías sociales y solidarias (J.L. CORAGGIO) que guarden un equilibrio con sus entornos sociales y naturales, poniendo en valor el construirnos colectivamente, potenciando relaciones sociales horizontales y ambivalentes, **repartir la riqueza y el acceso al patrimonio natural** creando formas de vida a partir de lo local y comunitario, formas de vida que rompan la manida dualidad público (Estado)/privado (Mercado) abriendo sin cerrar hacia lo común a lo que es patrimonio de nuestro entorno social y natural, **rebajar el impacto de la producción y el consumo** partiendo de la diferenciación entre necesidades y satisfactores y construyendo colectivamente la forma de satisfacer nuestras necesidades para conseguir un desarrollo a escala humana y natu-

ral, **Reutilizar y reciclar** tanto los objetos enriqueciendo nuestra cultura material como los pensamientos y haceres enriqueciendo nuestra cultura general y nuestras habilidades sociales, que generan nuevos sentimientos hacia nuestro entorno social y natural.

8.- Esperanza

Para Erich FROMM, antes de comenzar a definir la esperanza habría que aclarar dos posiciones opuestas a la esperanza que se confunden con ella: la primera sería la *esperanza pasiva*, que vendría marcada por su idolatría del Futuro, la Historia y la Posteridad; todo es espera pasiva (que no es otra cosa que una forma de desesperanza), el tiempo se eleva a la categoría de juez que nos traerá el paraíso o la redención...; la segunda sería la *esperanza del sacrificio*¹⁵ vendría marcada por su desprecio al entorno tanto social como natural y a la vida (contraria a los movimientos que se invisibilizan para vivir el Mundo Nuevo ya), la muerte (física o de las propias relaciones cotidianas) por los ideales se eleva a la categoría de Mesías que en su vuelta al mundo nos traerá el paraíso o la redención, mediante la conciencia creada por el sacrificio.

Así, ahondando sobre la espera nos plantea Paulo FREIRE (1999:25): “En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana”.

La esperanza pasiva y la del sacrificio ayudan a eliminar la complejidad de la vida, facilitando que el Estado y el Mercado dominantes colonicen nuestra vida cotidiana y suplanten las culturas populares por la cultura de masas: de esta forma nos dejamos conducir dentro de la seguridad de lo posible. A esto contribuye, según Erich FROMM (2010:66) el surgimiento del *cálculo impersonal*, “Con la expansión de la habilidad para leer y escribir y de los medios masivos, el individuo aprende muy pronto cuáles son los pensamientos “adecuados”, cuál la conducta correcta, cuáles los sentimientos normales, cuál gusto es conveniente. Todo lo que tiene que hacer es estar atento a las indicaciones de los diversos medios y ya puede tener la certeza de no cometer ninguna equivocación. Las revistas de modas nos dicen qué estilos van a gustar, los clubes de libros qué libros hay que leer, y para rematar todo esto el método más reciente para encontrar el cónyuge apropiado

15 El nombre es nuestro a partir de la definición de FROMM.

descansa en la decisión de las computadoras”. Provocándote, estas vivencias, una angustia vital... Ernst BLOCH (1977:83-84): “Por su carácter ascendente, la esperanza tiene algo de común con la angustia en lo que respecta al estado de ánimo: no como el desamparo de la noche, sí, empero, como la efusión crepuscular de la alborada. En su Muerte en Venecia Thomas Mann nos describe esto, con acierto singular, en el eco o reflejo del paisaje, como la aparición indeciblemente hermosa de la aurora con todo su lejano arpegio ante lucem. Y sin embargo, la esperanza, en tanto que uno de los afectos más exactos, se encuentra por encima de todo estado de ánimo, porque la esperanza es poco cambiante, muy característica en su intención, y sobre todo, lo que no tienen ni el estado de ánimo ni los afectos negativos de la espera, capaz de rectificación y agudización lógico-concretas.

Como consecuencia de ello, la esperanza no es solo un contraconcepto de la angustia, sino también, independientemente de su carácter de afecto, un contraconcepto del recuerdo; se trata de una referencia a una representación y a un proceso puramente cognoscitivo, que no posee ningún otro afecto. Y respecto a la angustia, para no hablar ya de la nada de la desesperación, la esperanza se comporta con una potencia tan determinante, que podría decirse: la esperanza anega la angustia”.

Para Paulo FREIRE (2004:33-34): “La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo. Solo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia.

Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser de la esperanza que, por “x” razones, se volvió desesperanzado.

De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza”.

Podemos romper con esta desesperanza que nos provoca la seguridad de lo posible mediante los simulacros que nos hacen vivir cosas que parecen imposibles en nuestra vida “real”. Son una “no renuncia” a sentir/pensar/hacer experiencias diferentes; que nos preparan por sí en el futuro podemos..., y abren a la seguridad de lo imposible. La risa abre puertas a los simulacros y a la alegría popular, que se caracteriza por: comida-bebida, el amor-sexualidad, la violencia anti-institucional-la sociedad de los iguales. Esta experiencia de carnaval puede ser reveladora: “En cada cumple carnaval de Pocho Lepratti la esperanza se deja acariciar, se siente, camina entre nosotros y abre sus alas para confirmarnos, una vez más, que la transformación social es posible. Desde abajo, desde las bases y a fuerza de lucha cotidiana, tiempo y procesos colectivos”, ENREDANDO (2012:1). También Paul RICOEUR (1968:129) ahonda en esta idea: “la esperanza es lo que hace que la marcha no sea un simple error”. Los simulacros dan rienda suelta a nuestra esperanza que cuando confluye con otras, nos ponen en disposición de imaginarnos los imposibles, y los gestos de ilusionismo ocurren cuando los sentidos de la creatividad, la oportunidad y la sensibilidad coinciden, rompiendo la barrera entre lo imposible y lo posible, entre lo imaginado y lo sentido/hecho/pensado¹⁶, nos ayudan a vivir los imposibles.

Para Gabriela SIERRA (2010:7): “Vista así la esperanza en la cotidianidad representa no solo una oportunidad para explorar el mundo propio sino también nos ayuda a conocer los propios sentimientos y a darnos cuenta de como las propias acciones afectan e influyen el mundo propio y en la comunidad con la que compartimos la vida.

¿Qué futuro quiero hacer posible para Lucía?, ¿cómo me gustaría que fuera la vida para el bebé de Gabi?, ¿qué ciudad me comprometo a cons-

16 **Los simulacros** nos preparan para romper la desesperanza, son como una semilla que brotará cuando las condiciones sean adecuadas, **los gestos de ilusionismo** son una provocación que nos posibilita poner en marcha los imposibles (la dificultad es que solamente se puede realizar en ese momento y hasta que no llega no sabemos lo que es, ni cómo tenemos que hacerlo). Tanto los simulacros como los gestos de ilusionismo nos colocan en una posición insospechada que posibilita la alegría de sorprendernos haciendo aquello que siempre quisimos... los imaginarios. La diferencia es que los simulacros son un proceso de educación informal para un futuro indeterminado y los gestos de ilusionismo te ponen en disposición de empezar a vivirlo ya. **Los imaginarios**: la autoestima, la trascendencia de lo cotidiano (saberes, haceres, el repensar la memoria y el enredar cultivos sociales) y la puesta en valor de otr@ (reconocimiento de los liderazgos situacionales1), son los que facilitan la complejización de las formas de hacer (ayudándonos a darle profundidad y trascendencia a las preguntas que nos realizamos con los principios de ilusionismo), lo que nos posibilita romper los límites de la realidad establecida. En palabras de J. IBÁÑEZ (1997:395) “cuando algo es necesario e imposible (con las reglas actuales de juego), hay que cambiar las reglas de juego así lo imposible puede llegar hacer posible. Sin utopía, lo real se cierra en los positivo”. Por ello, la forma de trabajar con y desde los imaginarios es mediante las actitudes (disposición de ánimo manifestada desde las necesidades para satisfacerlas).

truir desde mi saber y desde mi deseo?, ¿qué deseo para mis estudiantes y cómo me comprometo con este querer?.

Avanzar del mundo conocido a la esperanza nos invita a abandonar la esfera de tranquilidad en que nos envuelve la cotidianidad conocida y dejarnos orientar por el deseo, abrírnos en libertad a las diferentes posibilidades atreviéndonos a soñar. Así sí puede ser la esperanza parte viva en nuestra vida habitual. Lo cotidiano, entonces, nos muestra el día a día que va apareciendo de una forma que puede ser rutinaria y, como señalé, nos ayuda por lo conocido y así lo podemos dejar. Desde otra perspectiva, esta misma cotidianidad es el ámbito para la esperanza al ser capaces de trascender la seguridad para avanzar hacia el encuentro que nos transforma, que hace realidad lo [im]posible”. En la misma línea Ernst BLOCH (1977:250): “todo sueño es tal porque ha sido todavía poco logrado, poco acabado. Por ello no puede olvidar lo que falta y mantiene en todas las cosas la puerta abierta. La puerta, por lo menos entreabierta, cuando parece abrirse a objetos prometedores, se llama esperanza”.

Completando las visiones anteriores, podemos decir que no solo la esperanza se está dando; sino que están apareciendo las condiciones para que pueda florecer aún más, así lo expone Edgar MORIN (2011:284-286), al analizar en qué momento nos encontramos a nivel planetario y al argumentar que esta situación puede ser un principio que genere nuevas esperanzas; nos lo explica con sus “*principios de esperanza*”:

- 1.- El surgimiento de lo inesperado y la aparición de lo improbable (...).
- 2.- Las virtudes generadoras/creadoras inherentes a la humanidad (...).
- 3.- Las virtudes de la crisis (...).
- 4.- Las virtudes del peligro (...).
- 5.- La multimilenaria aspiración de la humanidad a la armonía (...).

La esperanza ha resucitado en el corazón mismo de la desesperación. Esperanza no es sinónimo de ilusión. La esperanza verdadera sabe que no es certidumbre, pero sabe, como dijo el poeta Machado, que se hace camino al andar; sabe que la salvación a través de la metamorfosis, aunque improbable, no es imposible.

Pero la esperanza solo es una ilusión si ignora que todo lo que no se regenera degenera. Como todo lo vivo, como todo lo humano, las nuevas vías están sujetas a degradaciones, envilecimientos y esclerosis. Esta conciencia también es indispensable, constantemente”. Por eso es indispensable trabajar los 8 pilares del desempoderamiento de forma interdependiente, equilibrada, procesual y, lo más importante, con y desde la gente...

BIBLIOGRAFÍA

Mariano ALGAVA (2006) *Jugar y Jugarse*. Ediciones América libre. Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Julio ALGUACIL (2000) *Calidad de vida y praxis urbana*. Ed, CIS. Madrid.

ARISTÓTELES (1874) *La gran moral. Moral a Eudemo. De las virtudes y de los vicios*. Ed. Patricio de Azcárate. Madrid.

Marc AUGÉ (1998) *Los no Lugares*. Ed Gedisa. Barcelona.

Franco BERARDI “Bifo” (2003) *La fábrica de la infelicidad. Traficantes de Sueños*. Madrid.

P. L. BERGER y T. LUCKMANN (1983) *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.

Ernst BLOCH (1977) *El principio esperanza*, Tomo 1. Ed. Aguilar, Madrid.

(2007) *El principio esperanza*, Tomo 3. Ed. Trotta. Madrid

Leonardo BOFF (2002) *El cuidado esencial*. Ed. Trotta. Madrid.

J. BORJA y M. CASTELLS (1997) *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.

Ángel CALLE (2008) (Nuevos) *Cultivos sociales*. Cuchará y paso atrás nº 18. Sevilla.

Jose Luís CORAGGIO (2009) *La Economía social y solidaria como estrategia de desarrollo en el contexto de la integración regional latinoamericana*. Cuchará y paso atrás nº 23. Sevilla.

(2010) *La economía social y la búsqueda de un programa socialista para el siglo XXI* en Javier ENCINA y OTR@S *Las Culturas Populares*. Ed. Atrapasueños. Sevilla.

Javier ECHEVERRÍA (1988) *Premio Euskadi 97 de investigación*. Isegoria. CSIC. Madrid.

Antonio ELIZALDE (2010) *Individualismo posesivo y antropología de las necesidades*. Cuchará y paso atrás nº 25. Sevilla.

Javier ENCINA y M. Ángeles ÁVILA (2010) *Sentidos, imaginarios, técnicas, herramientas y herramientas-técnicas en los procesos de ilusionismo social*. Cuchará y paso atrás nº 25. Sevilla.

Javier ENCINA, M. Ángeles ÁVILA y OTR@S (2011) *Participando con y desde la gente*. Edita UNILCO-espacio nómada. Sevilla.

Javier ENCINA, Beatriz LUQUE y M. Ángeles ÁVILA (2009) La comunicación en los procesos de participación. *De las mediaciones consentidas a las mediaciones deseadas*, en Javier ENCINA y OTR@S (coord.) Comunicación popular o comunicación alternativa. ¿Un falso dilema?. Ed. Atrapasueños. Sevilla.

Javier ENCINA y Montserrat ROSA (2006) *El uso de espacios y tiempos cotidianos como constructor de democracias*, en Javier ENCINA e Iñaki BÁRCENA (coord...) Democracia ecológica. Ed. Atrapasueños. Sevilla.

ENREDANDO (2012) *La alegría nos hace fuertes. Carnaval en Ludueña*. Enredando (Febrero). Rosario. Argentina.

Maria A. FIERRO (sin fecha) *Platón: el anhelo por una felicidad invulnerable*. Editado en la red. http://www.academia.edu/1378164/Platon_el_anhelo_por_una_felicidad_invulnerable

Michel FOUCAULT (1988a) *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Julio-Septiembre). UNAM. México.

(1988b) *Cómo se ejerce el Poder*. En la red <http://www.unizar.es/deproyecto/programas/docusocjur/FoucaultPoder.pdf>

(1992) Microfísica de poder. Ediciones Endymión. Madrid.

(2009) Historia de la sexualidad. 1. Voluntad de saber. Gandhi ediciones. México.

Paulo FREIRE (1999) Pedagogía de la esperanza. Ed. Siglo XXI. México

(2004) Pedagogía de la autonomía. Ed. Paz e Terra SA. Sao Paulo.

(2005) La educación en la ciudad. Siglo XXI editores. México

Sigmund FREUD (1984) Más allá del principio del placer. Alianza editorial. Madrid

Erich FROMM (2010) La revolución de la esperanza. Edita Omegalfa. España.

Mahatma GANDHI (1987) Mi socialismo. La Pléyade. Argentina.

Agustín GARCIA CALVO (1999) *El Hombre contra la gente*. Cuchará y paso atrás' nº 7. Sevilla.

J. HABERMAS (1987), Teoría de la acción comunitaria. Ed Taurus. Madrid.

Ulf HANNERZ (1986) Exploración de la ciudad. Ed. Fondo de Cultura económica. México.

G. W. F. HEGEL (1993) Fundamentos de la filosofía del derecho. Libertarias Prodhufi. Madrid.

John HOLLOWAY (2001), *Doce tesis sobre el anti-poder*, en Toni NEGRI y

- OTROS, Contrapoder. Una introducción. Ed. De Mano en Mano, Buenos Aires
- Jesús IBÁÑEZ (1997) *A contracorriente*. Ed. Fundamentos. Madrid.
- Ivan ILLICH (2006) *La convivencialidad en Obras Reunidas* tomo 1. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Claudia KOROL (2008) *Charla en el 23 seminario de formación teológica. ¿Qué hay detrás de cada Teología?*. Santiago del Estero
- Dolores JULIANO (1992) *Cultura popular*. Cuadernos de antropología. Ed. Anthropos. Barcelona.
- Serge LATOUCHE (2008) *La apuesta por el decrecimiento*. Icaria. Barcelona.
- Niklas LUHMANN (2005) *Confianza*. Anthropos Editorial. Barcelona.
- Beatriz LUQUE y Javier ENCINA (2007) *De las mediaciones consentidas a las mediaciones deseadas*. Lo masivo y lo colectivo en los procesos de comunicación. Cuchará y paso atrás no 15. Ed. Atrapasueños. Sevilla.
- Javier MALAGÓN (2003) *Comunicación y ciudadanía*, en Tusta AGUILAR y Araceli CABALLERO (coord), *Campos de juego de la ciudadanía*. Ed. Viejo Topo. Barcelona.
- Gérard MARANDON (2003) *Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural*. Revista CIDOB d'Afers Internacionals, núm. 61-6 (mayo-junio), p. 75-98. Barcelona.
- Jesús MARTÍN-BARBERO (1987) *De los medios a las mediaciones*, Barcelona, Gustavo Gili.
- (2007) *Desafíos de lo popular a la razón dualista*. Cuchará y paso atrás nº 17. Ed. Atrapasueños. Sevilla.
- Carlos MARX (1980) *La guerra civil en Francia*. Ed. Progreso. Moscú.
- (1981) *Manuscritos económico-filosóficos* en Erich Fromm Marx y su concepto del hombre. Fondo de Cultura Económica. México DF.
- Manfred MAX- NEEF (1994) *Desarrollo a escala humana*. Ed. Icaría. Barcelona.
- Edgar MORÍN (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Paidós. Barcelona.
- (2011) *La Vía para el Futuro de la Humanidad*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Clara MURGUIALDAY, Karlos PÉREZ DE ARMIÑO y Marlen EIZAGUIRRE (2000) *Empoderamiento* en Karlos PÉREZ DE ARMIÑO, *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Icaria/Hegoa. Bilbao.

Toni NEGRI (2001) *Contrapoder*, en Toni NEGRI y OTROS, *Contrapoder*. Una introducción. Ed. De Mano en Mano, Buenos Aires.

Eduardo "Tato" PAVLOVSKY (2005) *Bolivia*. Página 12 (martes 20 de diciembre). República Argentina.

Paul RICOEUR (1968) *Entretiens Paul Ricoeur - Gabriel Marcel*. Ed. Aubier-Montaigne. Paris.

Boaventura de Sousa SANTOS (2007) *Democratizar la Democracia (una introducción)*. Cuchará y paso atrás nº 15. Ed. Atrapasueños. Sevilla.

Gabriela SIERRA (2010) *La vida cotidiana: libertad, amor y esperanza*. Centro de documentación sobre educación (enero). Guadalajara. México.

Carlos TAIBO (2009) *Doce preguntas sobre el decrecimiento*. Libre Pensamiento, nº 61 (primavera). CGT. Madrid.

Tomás Rodríguez VILLASANTE (1998) *Del desarrollo local a las redes para mejor vivir*. Ed. Lumen. Buenos Aires.

Raúl ZIBECHI (2007) *Dispersar el poder*. Virus editorial. Barcelona.

(2008) *Espacios, territorios y regiones: la creatividad social de los nuevos movimientos sociales en América Latina*. Cuchará y paso atrás nº 18. Ed. Atrapasueños. Sevilla.

Desempoderamiento educativo

Una introducción

Javier Encina y Ainhoa Ezeiza

ANTES DE COMENZAR...

“Cuando la profesora nos dijo que en esta asignatura íbamos a ‘hacer lo que quisiéramos, con quien quisiéramos y utilizando los espacios que quisiéramos’ no lo creía posible. Me he educado imitando a modelos (padres, profesores...), en libertad condicional. (...) Algunos proyectos nos parecieron impensables al principio. Tampoco teníamos relación entre nosotr@s después de dos años junt@s. Nos parecía imposible trabajar sin planificación. Me parecía raro participar en un proyecto que no fuera de mi grupo. (...) Pero nos hemos ido ayudando, con imaginación, teniendo en cuenta las ideas de todas las personas, superando nuestro egoísmo en algunos momentos, y hemos trabajado con alegría. Nunca me había reído tanto con mis compañer@s, ni había reflexionado con tanta profundidad. En menos de dos meses, he desarrollado más las relaciones con mis compañer@s que en los dos años anteriores. (...) Hasta ahora, en muchos momentos me había sentido como un objeto; en esta asignatura he interiorizado que yo soy YO y no alguien que se dedica a cumplir con lo que hay que hacer”. Extraído del texto libre de autoevaluación de una estudiante de tercero del grado de Educación Primaria (Universidad del País Vasco).



Fig. 2: Jugando junt@s el día de la fiesta

Antes de hablar de lo que es el desempoderamiento, vamos a hacer una breve aclaración de lo que no es. El desempoderamiento educativo no es una metodología, ni tiene formas organizativas prefijadas. No se busca ni la mejora ni la innovación educativa, es decir, no se trata de aprender mejor los contenidos prefijados, como puede pasar con el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje colaborativo, que no cuestionan el objetivo sino que únicamente modifican las formas de transmisión del conocimiento predeterminado. El aprendizaje cooperativo busca la mejora de los procesos de producción a través de formas organizativas grupales que suman las partes en un todo ($1+1+1+1\dots$) y que se apoyan en asignación de roles; así, se fuerza que el alumnado participe según su rol, mediante la despersonalización y la anulación de su individualidad en favor del rendimiento. En el aprendizaje colaborativo, se supone que el todo es más que la suma de las partes, y se abren procesos de creatividad en el desarrollo de las tareas, tratando de extraer el talento de cada miembro para llegar a niveles de excelencia; en este caso, cada persona tiene que dar todo de sí con el fin de que la tarea o el proyecto sea lo mejor posible, sin cuestionar los fines, en procesos competitivos y círculos de calidad.

Ni siquiera en el caso de que el fin sea reconocido como “de bien social”, como pasa en el aprendizaje-servicio, se tiene en consideración la perspectiva de las personas-alumn@s, que se convierten en trabajador@s siguiendo un modelo social que lleva, con gran éxito, a mantener el sistema tal y como está, dificultando e impidiendo la imaginación de otros mundos posibles. Por muy “socialmente beneficioso” que sea el contenido, las formas de relación son subsumidas y sometidas a otras personas que deciden los fines y los medios. Por eso, el desempoderamiento educativo tampoco se sitúa en el marco de la escuela inclusiva, porque incluir significa excluir, significa que existe un “dentro” y un “fuera”; no se trata de que todo el mundo llegue a los contenidos desde su diversidad, sino que esa misma diversidad sea la generadora de lo que suceda, sin diseñar ni programar ni predeterminar lo que se vaya a aprender.

Cuando programamos nuestras clases, programamos al alumnado, lo robotizamos y lo consideramos objeto de observación, de evaluación y de intervención. Cuando seguimos metodologías, marcamos un camino suponiendo algo que sabemos que no es cierto: que todo el mundo aprende de la misma manera, siguiendo unos pasos determinados que dependen, además, del año de nacimiento de la persona por encima de cualquier otro aspecto de su vida.

El desempoderamiento educativo no es un sueño, no soñamos la escuela, como hacen en las comunidades de aprendizaje. Los sueños no nos sirven si son una herramienta más para señalar objetivos *a priori* que se imponen sobre la gente, y que vuelven a trazar un camino. El sueño supone separar el pensar del sentir y del hacer, y nos sitúa en el ámbito de la ficción y la proyección futura.

Tampoco es una utopía, algo que está fuera de lugar; algo que está fuera de los espacios y tiempos cotidianos. No se trata de una utopía porque es algo que se está viviendo ya: flexibilizando estructuras y construyendo colectivamente otros mundos que están siendo posibles...



Fig. 3: Flexibilizando estructuras, creando espacios en los territorios

EL DESEMPODERAMIENTO EDUCATIVO

El tema del desempoderamiento educativo es un tema que tampoco es tan difícil de entender, otra cosa es que queramos o no queramos trabajarlo, o que nos duela perder parte de nuestro poder, pero podríamos decir que de forma general sería: que allí donde tengamos algún tipo de poder, debemos hacer dejación de él. Así, hay estudiantes que tienen poder sobre otr@s estudiantes; están l@s profesor@s que tienen poder sobre el conjunto de estudiantes; está la dirección del centro que tiene poder sobre el conjunto de profesor@s, estudiantes, personal de administración y servicio; está la escuela que tiene poder o tiene profesionalizada la educación con respecto a la comunidad; está la administración educativa que tiene poder sobre la comunidad y sobre los centros educativos... Eso en líneas generales, luego en lugares concretos a lo mejor hay una asociación de madres y

padres que tiene poder dentro de un centro, o hay algun@s profesor@s que tienen un *lobby*, o hay una institución privada que financia y tiene poder... Justamente, lo que hay que trabajar es cómo hacer dejación de poder en cada uno de los ámbitos.

Y no es que haya que desempoderarse en todos los sitios o que se desempodere todo el mundo o si no se puede hacer, sino realizarla en el sitio donde estemos. ¿Por qué? Fundamentalmente sería porque de esta manera vamos horizontalizando las relaciones, vamos a poder hablar con el resto de la gente que está en nuestro entorno de igual a igual, no de arriba-abajo, o vamos a ir haciendo que eso pueda ir ocurriendo, y por el otro lado, ese mismo proceso va a propiciar que se pueda construir colectivamente el conocimiento, las acciones, los sentimientos que se provocan en esas acciones, y nos enriquezcamos mutuamente todas las personas que convivimos en esta comunidad.

El desempoderamiento educativo une, en el ámbito educativo, la teoría del desempoderamiento con sus ocho pilares (cuidados, libertad, construcción colectiva, confianza, interdependencia y autonomía, alegría, decrecimiento y esperanza) con las formas de trabajar del ilusionismo social, que no es otra cosa que *una forma de hacer* que se basa en la dimensión dialéctica, tiene como punto de partida las metodologías participativas (especialmente la IAP) y se desarrolla en el trabajo con las culturas populares. Como eje central tiene *la dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos cotidianos*; para ello hay que trabajar con y desde la gente, moviéndonos desde la seguridad de lo posible hacia la esperanza de lo imposible, mediante la autogestión de la vida cotidiana. Sin poder diferenciar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento, el reconocimiento y el aprendizaje de todos los saberes.

Lo que se busca en la escuela dominante es perpetuar en el tiempo unos contenidos determinados y unas formas de relación, y con ese fin, se valora lo simple, la repetición repetitiva, tanto en los contenidos como en las relaciones, porque los contenidos se refieren a conocimientos básicos, reglados, normalizados, estandarizados... y las relaciones, al ser dirigidas, son finalistas. Esa forma de plantear el conocimiento hace que la escuela se apoye en la repetición repetitiva como estrategia del Estado y del Mercado para tener ciudadan@s y trabajador@s dóciles, adaptad@s, intercambiables y polivalentes, lo que obliga a ceñirse a un currículum. Este modelo es tendente a reducir la creatividad y el pensamiento divergente y crítico como consecuencia de intentar cumplir el objetivo fundamental.

Se pone el énfasis en el desarrollo de la autonomía como individualización, no en relación con la interdependencia, que se ve como algo negativo. La medición de los aprendizajes se establece de forma individual en relación a los estándares predeterminados en el curriculum, se mide la proximidad de cada persona al nivel estandar esperado y se establecen ayudas específicas para aquellas personas que no alcanzan ese nivel o que lo alcanzan “demasiado rápido”. Se trata continuamente de ajustarse a los objetivos determinados *a priori* y el eje de la evaluación está en el rendimiento individual como forma de alcanzar la máxima autonomía. La discriminación es una parte sustancial de la escuela.

Lo que habría que hacer es poner en relación a toda la comunidad provocando encuentros donde se pongan en valor los pensares, sentires y haceres de cada persona y/o grupo; es decir, anteponer las formas de relación a los contenidos, sin que estos desaparezcan sino construyéndolos a partir de entretelar saberes populares y conocimientos científicos. Se debe comprender que la educación no es patrimonio de la escuela, ni de la universidad, sino que en el barrio, pueblo o ciudad donde se ubica el centro educativo hay otros espacios educativos no formales con los que hay que establecer intercambios horizontales, de igualdad, sacando la escuela hacia esos colectivos e invitando a los mismos a que participen en la labor docente dentro de la escuela.

LA ESCUELA COMO HERRAMIENTA CONVIVENCIAL

El equilibrio de la vida se expande en varias dimensiones, y, frágil y complejo, no transgrede ciertos cercos. Hay umbrales que no deben rebasarse. Debemos reconocer que la esclavitud humana no fue abolida por la máquina, sino que solamente obtuvo un rostro nuevo, pues al trasponer un umbral, la herramienta se convierte de servidor en déspota. Pasado un umbral la sociedad se convierte en una escuela, un hospital o una prisión. Es entonces cuando comienza el gran encierro. Importa ubicar precisamente en dónde se encuentra este umbral crítico para cada componente del equilibrio global. Entonces será posible articular de forma nueva la milenaria tríada del hombre, de la herramienta y de la sociedad. Llamo sociedad convivencial a aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta.

Ivan ILLICH (2015a:80)

Con la generalización de la producción en cadena, nos viene la escuela obligatoria, tal vez por la unión de dos discursos que parecen contrarios: por una parte, hay que adiestrar a l@s niñ@s en horarios, disciplinas y rapidez para que respondan adecuadamente en su futuro puesto de trabajo, y por otra parte, hay que salvar a l@s niñ@s de la explotación infantil. Estos dos brazos de pinza son los que han sido capaces de aunar fuerzas colosales para que no se pueda pensar en un mundo sin escuela obligatoria.

Con la complicación (no confundir con “complejidad”) del proceso productivo (sofisticación y mayor tecnificación), la obligación de la escolarización va aumentando en años y el acceso a la universidad se va masificando para que el trabajo siga cumpliendo su función. Por el otro lado, el discurso de una sociedad mejor preparada, más culta, con mayor sentido analítico y crítico. Vuelven los dos brazos de pinza a impedir proponer otros satisfactores.

El umbral crítico al que se refiere ILLICH es el que nosotr@s entendemos como saber cuáles son las necesidades y debatir cuál es el satisfactor que, en cada momento, en armonía con nuestro entorno social y natural, satisface mejor esas necesidades. Es una manera de que la herramienta no pase por encima de la gente.

Para que esto ocurra, las herramientas:

- Deben ser sencillas (no confundir con “simples”), para que la gente pueda apropiarse de ellas, modificarlas, decidir no usarlas...
- No deben depender de un monopolio o de prácticas monopolistas, como pasa con la escuela dominante, que anula el valor de otras herramientas para satisfacer la necesidad de entendimiento, o los hospitales, desde donde se niegan los saberes populares sobre salud.

Cuando entendemos la escuela como el satisfactor más importante y obligatorio de la necesidad de entendimiento, tendríamos que tener en cuenta sus límites en la satisfacción de esa necesidad:

- Mercantilización y estatalización del conocimiento: subestima los saberes populares y propone un conocimiento elaborado en gran medida por las grandes editoriales de libros de texto, materiales digitales interactivos y similares que controlan el mercado de los materiales escolares.

- Conocimientos estandarizados y deslocalizados: exponen unos conocimientos que pretenden ser científicos pero, al ser didactizados, se descontextualizan y se simplifican, de forma que solo pueden repetirse repetitivamente, de forma acrítica. En algunos casos los conocimientos pueden ser compartidos o traídos del entorno local, pero raramente son contruidos colectivamente.
- Simplificación de los medios de acceso a la información: se reduce el uso de los sentidos a la vista y al oído, con una fuerte insistencia hacia la escritura. Así, predomina el pensar (aunque acrítico), queda en segundo plano el hacer (siempre bajo la autoridad docente) y el sentir es algo que hay que aprender a controlar (“gestión de las emociones”).
- Además de la pobreza de entendimiento (al verse tan limitado, reducido y determinado), se genera pobreza de relación, ya que las relaciones sociales están asociadas a roles, por lo que son instrumentales, tanto en la relación docente-estudiantes como entre estudiantes (cooperan con un fin establecido por la maestra o maestro).
- Pobreza afectiva, ya que también en la escuela se está sin estar y queriendo estar en otros lugares. Estar en la escuela requiere de una separación de la mente sobre el cuerpo, un alejamiento físico entre las personas que se reúnen en el aula.
- La conectividad en la escuela es algo que hay que tener (no necesariamente algo que haya que utilizar) para demostrar la modernización de la escuela, y al mismo tiempo, se utiliza como fuerza de control ante la necesidad vivida por l@s estudiantes de estar conectad@s (principalmente en enseñanza secundaria), lo que se acercaría mucho a la conceptualización de fetichismo, es decir, “de atribución de propiedades mágicas a los objetos como el que ofrece la publicidad y su efecto sobre los consumidores, así

como de reificación, esto es, de encarnación de cualidades sociales en objetos” (Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985:166).

Si entendemos la escuela como herramienta o como satisfactor en pie de igualdad con otros satisfactores, *a priori* no sé si la necesito o no, dependerá del para qué, qué, con quién, dónde estoy, cómo me siento, etc. El no hacerlo así, te obliga a plantear que la escuela es imprescindible, porque se plantea desde una perspectiva ideológica. Por el contrario, si la enfocamos como un satisfactor más, podemos debatir en el hacer y en el sentir en qué momento es necesaria, cómo podemos mejorarla... porque transformar la escuela no es algo que pueda hacerse de por sí (o *a priori*) sino que dependerá en cada momento y en armonía con el entorno social y natural.

Esta forma facilita el poder trabajar sin determinar *a priori* los contenidos y las relaciones, rompiendo la consideración de tomar a las personas como objetos y dando relevancia a los sujetos en diálogo y, por lo tanto, a los sujetos colectivos. Se pasa de la simpleza del 0/1 (“todo es una necesidad”, sí o no) a la complejidad de satisfacer de diversas maneras una misma necesidad, o que un satisfactor pueda valer también para satisfacer varias necesidades. Se pasa de las técnicas y herramientas prediseñadas y que valen para cualquier contexto a las técnicas y herramientas elaboradas con un grupo humano en concreto y para los problemas a resolver. Se abre la posibilidad de incorporar los saberes populares, los saberes del entorno... en todos estos debates. La comunicación se complejiza al percibir, en lugar de preponderantemente con dos sentidos (la vista y el oído, base de la Sociedad del Espectáculo), a aguzar los 13 sentidos (Javier ENCINA y M^a Ángeles ÁVILA, 2015:53-54), y se pasa de la falta de ética a la ética de la comprensión (Edgar MORIN 2011:120-124).

ESCUELA CENTRÍPETA Y ESCUELA CENTRÍFUGA

“La creencia de que el especialista y su lógica puede prevalecer algún día sobre la lógica de los intereses económicos y sobre la lógica de los intereses políticos, la creencia de que el conocimiento, el saber, la cultura pueden aparecer en estado puro y pueden autonomizarse del campo económico y del campo político y pueden contradecirlos en su esencia (creencia cultivada y racionalizada, entre otros, por un sector de intérpretes weberianos), no solo supone una apuesta perdida de antemano, sino que, actualmente, constituye precisamente el planteamiento necesario para despejar de obstáculos

los el desenvolvimiento de la lógica propia de estos últimos campos.

En definitiva, reduciendo el problema del sistema de desigualdad entre ciertas posiciones sociales básicas, las clases, a un problema de diferenciación gradacional entre una suma de individuos; planteándose exclusivamente la cuestión de la justa selección y distribución de estos en un abanico de puestos y funciones determinado por las necesidades del proceso de división técnica del trabajo; llevando a cabo esa tarea de selección y distribución en nombre de las aptitudes 'naturales', el sistema de enseñanza tecnocrático no hace sino, al precio de 'mejorar', no teórica sino realmente, las condiciones técnicas y éticas del reparto de papeles, legitimar y consagrar la existencia y la reproducción de ese sistema de desigualdad entre esas posiciones básicas que son los grupos o clases."

Carlos LERENA (1989:136-137).

La escuela simplifica (porque es su forma de atrapar, usando las fuerzas centrípetas). Solo ve dos tipos de pobreza: la pobreza de entendimiento y la pobreza de subsistencia, y oculta todas las demás: protección, afecto, participación, ocio, creación, identificación, libertad... Siguiendo la analogía de estas fuerzas, la escuela centrípeta gira hacia dentro, atrapa lo que encuentra fuera de la escuela y lo mete dentro de su ámbito de fuerza. Incluso en su versión más alternativa, como por ejemplo las comunidades de aprendizaje, toman lo que rodea a la escuela y lo introducen como elemento escolar (historias del pueblo, habilidades o ideas de l@s vecin@s o familias...) para seguir manteniendo el círculo, llevando las relaciones siempre hacia adentro. La escuela centrípeta lo que hace es uniformizar, crear como un desierto cultural a su alrededor, poniendo a la Escuela como centro de la cultura. Y esto lo encontramos en escuelas de titularidad pública, en escuelas de titularidad privada, en escuelas de titularidad privada individual, en escuelas de titularidad privada grupal, en escuelas concertadas, en escuelas no concertadas, en escuelas libres...

Para preservar la diversidad cultural y social, la diversidad de pensamientos, sentires y haceres, habría que ir hacia una escuela que use las fuerzas centrífugas, una escuela común, para trabajar huyendo del centro y permitiendo que las cosas se escapen hacia afuera, de forma que lo que surge en la escuela se comparte en la comunidad, abriendo para abrir, y al estar abierto, permitir también el influjo de la comunidad hacia dentro de la escuela. La escuela centrífuga es la que habría que potenciar, ya que hace que los conocimientos de la escuela circulen en la comunidad sin que la escuela tenga centralidad, convirtiendo a la escuela en un espacio más de

la comunidad. Y esto ya se está haciendo en escuelas de titularidad pública, en escuelas de titularidad privada, en escuelas de titularidad privada individual, en escuelas de titularidad privada grupal, en escuelas concertadas, en escuelas no concertadas, en escuelas libres...

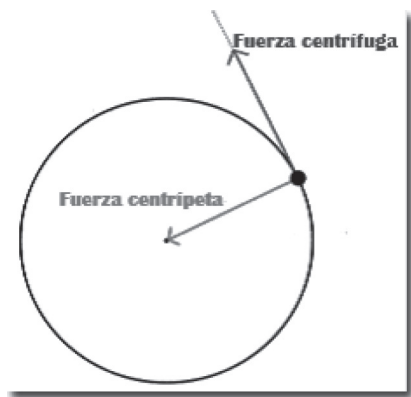


Fig. 4: Fuerza centrípeta y fuerza centrífuga

Fuente de la imagen: <http://www.drinfierno.es/pilotaje/equilibrio.htm>

En realidad, no estamos hablando ni de una escuela pública ni de una escuela privada, no estamos hablando de quién es el dueño de la escuela, sino de quién la usa y cómo. Y por eso apostamos por una escuela común, común de comunitario, donde la comunidad use los espacios existentes relacionándose de igual a igual, creando y construyendo colectivamente, provocando identificaciones que posibiliten el seguir generando culturas populares que puedan mezclarse con otro tipo de conocimientos, tanto locales como supralocales.

Con estas dinámicas centrífugas, usadas desde el común, podemos poner en valor lo oral, sus complejidades que dejan de tratar el habla como “comunicación” y pasan de comprender el mensaje a comprender al hablante, a la gente. Es decir, poner en primer plano las formas de relación y que las estructuras lingüísticas y sus contenidos queden en un segundo plano como herramienta para que la gente pueda darle uso. Las alógicas de la oralidad, de las culturas populares, caminan en la espiral de encontrar en el pasado formas de vida que nos ayuden a comprendernos en nuestro presente, posibilitándonos la reproducción ampliada de la vida cotidiana desde la que podamos construir nuevas cosmovisiones que nos ayuden a transformar el futuro próximo, sin renunciar a la vida (pasada, presente y futura). Posibilitan así, la autogestión de la vida cotidiana.

ESCRITURA Y ORALIDAD

“Señores: la lengua no es de nadie; esa máquina de maravillosa complejidad que ustedes mismos usan, ‘con la cual suele el pueblo hablar a su vezino’, no es de nadie; no ya la lengua común, que no aparece en la realidad más que como lenguas de Babel, pero ni siquiera una de esas lenguas o idiomas es de nadie, y no hay académico ni emperador que pueda mandar en su maquinaria, ni cambiar por decreto ni la más menuda regla, por ejemplo, de oposiciones entre fonemas y neutralización combinatoria de oposiciones que en ella rijan.

La escritura, la cultura, la organización gubernativa, la escuela, las leyes, las opiniones, éstas sí que tienen dueño; y el dueño es el de siempre: el jefe, sus secretarios, sus sacerdotes, la persona que se cree que sabe lo que dice.

Agustín GARCÍA CALVO (2015:7)

¿Cómo se ha impuesto una idea de lengua como un conjunto de estructuras lógicas y definidas? ¿Cómo han conseguido imponer el concepto de idioma, de uniformidad, de estructura, de sistema lingüístico, si la lengua no es de nadie y es común? ¿Cómo se ha transmitido la idea de que unos pocos pueden gobernar sobre ella? Es en la escuela, por medio de la escolaridad obligatoria, donde unas pocas personas mandan sobre otras y deciden lo que es correcto y lo que es incorrecto. Así pues, las escuelas son un territorio de amaestramiento con un empeño muy notable por enseñar a leer y a escribir a la edad más temprana posible. En ese empeño, incluso los cuentos son leídos y repetidos repetitivamente, y así se elimina la gran diversidad de la cultura oral.

Tal y como plantea Ivan ILLICH (2015b:39 y 32), “en una sociedad oral, un enunciado pasado solo puede ser evocado a través de otro similar. Aun en las sociedades en que se adoptan notaciones no alfabéticas, el discurso no pierde sus alas: una vez pronunciado, ya se ha ido para siempre. La notación pictórica o ideográfica le sugiere al lector una idea para la que él debe, cada vez, encontrar una palabra. El texto alfabético fija el sonido. Cuando es leído, las frases pasadas del dictator se vuelven presentes. Ha nacido una nueva clase de material de construcción para el presente: está compuesto por las palabras reales de hablantes desaparecidos hace tiempo (...).

En una cultura oral, no puede haber ninguna ‘palabra’ como las que acostumbramos buscar en el diccionario. En esa clase de cultura, lo que está entre pausas puede ser una sílaba o una cláusula, pero no nuestro áto-

mo, la palabra. Todas las emisiones parecen tener alas, pues antes casi de acabar de pronunciarlas, ya se han ido para siempre. La idea de fijar estos acontecimientos en una línea, de momificarlos para su posterior resurrección, no puede siquiera suscitarse. Por lo tanto, la memoria, en una cultura oral, no se puede concebir como un depósito ni como una tablilla de cera”.

Los discursos serían las formas en que los lenguajes (oral, escrito, corporal, gestual...), los saberes y los conocimientos se manifiestan. Un DIScurso sería la facultad racional/emotiva/de acción, en que se infieren unas cosas de otras, sacándolas por consecuencia de sus principios (de su curso). Un disCURSO sería la facultad racional o emotiva o de acción en el que se deducen una cosa tras otra, ordenándolas secuencialmente en sus principios, o sea, en su curso. El disCURSO nos conduce y provoca que nos dejemos conducir por el Poder. El DIScurso potencia lo imprevisible, lo efímero, la autogestión de la vida cotidiana.

Los discursos no serían para nosotr@s solo un medio de/para la comunicación (algo que ayuda a dos o más personas a entenderse) como dicen l@ comunicólogo@s, ni un medio de producción (algo que ayuda a realizar un trabajo) como apunta Raymond WILLIAMS (1977), *sino una mediación*: las articulaciones, entre las diversas formas de comunicación y los movimientos sociales con sus diferentes temporalidades, inmersas en la pluralidad de las culturas populares. De ahí la necesidad de trabajar *desde los discursos* en cualquier implicación que pretenda abrirse a la participación-transformación, porque estos, como mediaciones, nos cuentan construyendo/deconstruyendo las situaciones, los procesos, las prácticas sociales... Para nosotr@s hay que partir de lo dicho (tanto en su forma como en su contenido) y luego atender a otras cuestiones para comprender por qué se dice lo que se dice; pero nuestra ambición no es el saber, sino posibilitar la inquietud, la acción y la participación, y por lo tanto, debemos trabajar aquellas creatividades que abran hacia el desempoderamiento que propicie la autogestión de la vida cotidiana.

COMPLEJIDAD, INCOMPLETITUD, IMPERFECCIÓN, INCERTIDUMBRE

La escuela dominante tiene como fin perpetuar una estructura de conocimiento y de organización social determinada por el Estado a través de procesos de normalización, simplificación, homogeneización y escriturización de la Verdad que facilitan su transmisión. Los contenidos hegemónicos escolares fijan, ordenan y cierran la realidad a una interpreta-

ción unívoca. El orden y la perfección del conocimiento y sus formas de transmisión suponen que no hay nada que discutir, y las emociones son solo un elemento más a “gestionar”, “controlar” o “limitar” por el buen funcionamiento del sistema social.

Esta perspectiva es deshumanizante y destructiva. La imagen de perfección de la figura docente parte de la idea de que, al conformar el “cuerpo docente” (la cabeza es el Estado), una formación puede hacer posible la configuración del profesor o profesora IDEAL.

“¿Con quién hablan los niños y niñas cuando hablan contigo? ¿Hablan con María o hablan con La Profesora?” Extraído de una conversación de aula de 4º de Magisterio (Universidad del País Vasco).

Como docente, no debes mostrar flaqueza, ni debilidad, ni desconocimiento. Como buen profesional, debes exponer los temas con claridad y transmitir confianza. Debes dejar quien eres, toda tu riqueza, tus formas de expresión, tu sabiduría personal, cultural y social al otro lado de la puerta para trabajar con rapidez y eficacia hacia el éxito educativo. Cuando programamos, programamos al alumnado y también nos programamos a nosotr@s mism@s, que tenemos predeterminado nuestro día a día y nos despersonalizamos al entrar en el aula. Hacer las cosas así de simples provoca una vida muy complicada: por una parte, debemos dedicar mucha energía a hacer que el alumnado (como masa) haga lo que tiene que hacer; por otra parte, vamos olvidándonos de lo que somos o nos desdoblamos de nosotr@s mism@s en un ejercicio que puede llevarnos a apatía, angustia, depresión y desubicación en el mundo.

Lo perfecto no importa dónde esté. Es un producto acabado y, por tanto, no puede mezclarse con nada más, porque ya es perfecto. Lo imperfecto es una molestia desde esta perspectiva, no son pocas las ocasiones en las que es la propia maestra quien acaba la tarea del niño o de la niña para que le quede bien... porque le parece insoportable dejarlo sin acabar, sin completar...

Ante lo perfecto, lo acabado y lo predeterminado, tan destructivo y pobre, planteamos aprender de las culturas populares para transformar la escuela. Las culturas populares están basadas en las relaciones interpersonales, colectivas, y con el medio. Se generan en espacios y tiempos concretos generalmente a escala local y vecinal. Sus cosmovisiones reflejan, al mismo tiempo, el rechazo y la aceptación de las culturas oficial y de masas.

Este equilibrio inestable puede provocar su desaparición o absorción por parte de estas últimas. Además, no hay que olvidar que las culturas populares entrelazan las corrientes estructurales de etnia, clase social y culturas del trabajo, género y edad; y este entrelazar las enriquece y diversifica.

Las culturas populares al ser formas de vida que no pueden ser explicables sin sentir las/hacerlas/pensarlas en los espacios y tiempos cotidianos, siendo generadas por repetición creativa; son una expresión clara del concepto de complejidad. Como plantea Edgar MORIN (2001:46-47) “las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; así el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar en ella sus datos (...). El conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos que constituyen un todo”.

Son las culturas populares las que tienen capacidad de transformar: la diversidad y la horizontalidad, unidas a la capacidad de adaptación, de resistencia y del disfrute de la vida cotidiana son potenciales generadores de procesos comunitarios de transformación. Las culturas populares recuperan y revitalizan saberes colectivos que junto a los intercambios, trueques espontáneos, cultivos sociales, apoyos mutuos, vínculos afectivos, desaprendizajes y apertura a nuevos aprendizajes... constituyen una fuente inagotable de conocimientos, acciones y sentires.

Frente a las culturas populares, el interés del Estado y del Mercado es territorializar, y lo hace con sus herramientas: la Escritura, la Cultura, la Escuela, la Nación... por eso son tan importantes y ocupan una parte central de nuestra vida los territorios y los horarios, que intentan colonizar la vida cotidiana; estamos asistiendo a un proceso que se caracteriza por la destrucción del tiempo vivido y construido. La territorialización de las culturas se produce con la división del espacio cotidiano, común, en espacio privado/espacio público, con lo que queda marcado un tiempo objetivado (horario) –igual para tod@s, un espacio convertido en territorio, y unas personas que pasan de participar a mirar: de la construcción colectiva al espectáculo.

¿Por qué son tan importantes los espacios y tiempos para la supervivencia de las culturas populares desde la perspectiva del desempoderamiento educativo? Puede que algunas de sus características nos ayuden a comprenderlo:

- Dinamicidad, que ha de ser entendida como comunicación constante y fluida entre todos y cada uno de los espacios existentes y las sociedades y culturas que en ellas viven y se generan.
- Movimiento, que se refiere a la capacidad de cambio en las concepciones culturales, tanto materiales como simbólicas, como fruto lógico de un proceso continuo de desarrollo y contactos entre diferentes culturas.
- Diversidad, en cuanto al reconocimiento del otro y de los otros, oponiéndose a la homogeneización. Pero esto se intenta neutralizar desde el binomio territorio/horario: estamos asistiendo a la destrucción del tiempo vivido y construido.

Así, el desempoderamiento educativo parte de trabajar con y desde la gente con la que se va encontrando. En lugar de predeterminar objetivos, metodologías, contenidos, materiales, horarios... y darle continuidad a los proyectos de forma artificial, se trabaja desde la incertidumbre, que abre a lo inesperado, lo inimaginado, apoyado en la creatividad social. Encontrándose con lo efímero y con los simulacros. Se parte de la esperanza de que se irán estableciendo lazos de ayuda mutua que faciliten la construcción colectiva de sentires, pensares y haceres, participando desde el disenso.

“Respetamos las ideas de toda la gente que quiso participar, aunque vieran solo un día o fueran de otro proyecto. Algunas ideas las sumábamos, otras las relacionábamos con ideas que teníamos ya y así las íbamos mejorando. Así, toda la gente se sintió valorada, y facilitó que pudiéramos ir haciendo cosas más complejas. Pero lo más importante es que la gente más tímida, que habla o participa menos, se fue animando porque vio que se tenía en cuenta lo que decían”. Extraído del texto libre de autoevaluación de una estudiante de tercero del grado de Educación Primaria (Universidad del País Vasco).

BIBLIOGRAFÍA

Javier ENCINA y M. Ángeles ÁVILA (2015) El Desempoderamiento. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA (1985) Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación. Akal/Universitaria. Madrid.

Agustín GARCÍA CALVO (2015) *La lengua, señores...* En Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord.) Desempoderamiento, Juego y Oralidad, pp. 7-11. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Ivan ILLICH (2015a) *La Convivencialidad (textos seleccionados)*. En Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord.) Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento, pp. 75-118. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

(2015b) *Un alegato en favor de la investigación de la cultura escrita lega*. En Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord.) Desempoderamiento, Juego y Oralidad, pp. 22-49. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Donostia/Sevilla.

Carlos LERENA (1989) Escuela, Ideología y Clases Sociales en España. Círculo Universidad, Madrid.

Edgar MORÍN (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. Paidós. Barcelona.

(2011) La Vía para el Futuro de la Humanidad. Ed. Paidós. Barcelona.

Raymond WILLIAMS (1977) *Marxism and Literature*. Oxford University Press.

Experiencias de la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián (UPV/EHU)

Ainhoa Ezeiza y Javier Encina

CONTEXTO DE LAS EXPERIENCIAS

En 2014 comenzamos a trabajar el desempoderamiento y el ilusionismo social en la Escuela Universitaria de San Sebastián de la Universidad del País Vasco, al encontrarnos y comprender que el trabajo que estábamos haciendo, aunque bienintencionado, solo perpetuaba las formas escolares de opresión. Estábamos mejorando las metodologías de enseñanza para facilitar el aprendizaje de los contenidos establecidos, desarrollando herramientas sin plantearnos el para qué, ni el hacia dónde. Esto es algo que me ha costado mucho entender, porque la percepción de “ser una buena profesora” me ha dificultado soltar estas metodologías estructuralistas, este pensamiento vertical y este afán de control del proceso de aprendizaje.

Esa capacidad que había desarrollado a lo largo de 25 años para la “docencia eficiente”, para ayudar a que los estudiantes aprendan lo más rápidamente posible aquello que se pretende que aprendan, suponía que estaba pasando por encima de los ritmos naturales de la gente y sus relaciones. Aprendí mucho sobre didáctica de la lengua, formas de evaluación formativa, desarrollo curricular, programación, diseño... cuanto más sabía de didáctica, más tecnificaba, más vertical era la docencia... me fui alejando de las formas de relación para centrarnos en los contenidos. Los estudiantes se sentían satisfechos porque aprendían rápido y yo también, porque conseguía enseñar rápido. La eficiencia nos llevó a la asepsia. Nos hicimos “profesionales”.

Pensaba que era una buena idea colaborar por una universidad mejor, y también por una educación mejor. Organicé eventos, encuentros y jornadas, todo para ayudar a que la universidad y en general la educación fuera mejor. Y no me estaba dando cuenta de que estaba trabajando para que pareciera que las cosas estaban cambiando y así no cambiar nada. Estaba dentro de la estructura de poder.

Promoví el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos a nivel estatal, en todos los niveles educativos. Esta metodología ha sido muy rápidamente difundida, algo muy sospechoso, ya que la educación es uno de

esos ámbitos raramente cambiantes... Y claro, es que el PBL se ajusta perfectamente al sistema capitalista postmoderno: trabajo en equipo, trabajo cooperativo, disciplina, liderazgo, mejora continua, gestión basada en las personas... toyotismo, es decir, aplicar la metodología de las empresas modernas actuales en las escuelas, y así formar a los educandos para ser trabajadores eficientes, implicados con la empresa, centrados en los objetivos de producción... En este tiempo, he señalado el camino a la gente que ostenta el poder para que pudiera asimilar cualquier movimiento y darle la forma adecuada para mejorar la eficiencia y aportar “valor añadido” a la cadena económica. Incluso en mis asignaturas universitarias, he colaborado con la integración rápida de los estudiantes en el mundo universitario, es decir, en ser asimilados por el sistema y que lo vivan como algo exitoso.

Gracias a encontrarme con Javier Encina, el curso 2014/2015 fue el primero en que trabajamos simulacros de ilusionismo social, un curso de muchas contradicciones, resistencias al cambio y sensación de angustia ante la incertidumbre. Y es que es muy duro admitir que he pasado 25 años reformando en lugar de liberando y transformando... y ayudando a la consolidación del sistema capitalista, entendiendo el capitalismo en sentido económico y también social y humano.

Trabajar sin objetivos *a priori* ha sido lo más difícil. Pasar del control, el diseño y la programación a trabajar con y desde los estudiantes supone saber cómo se empieza pero no lo que va a pasar. No es que valga cualquier cosa, sino que se va trabajando la complejidad y la profundidad, la participación y la construcción colectiva. También quiere decir que no hay un final, o que no hay que ofrecer conclusiones para que lleguen a donde tú quieres que lleguen (manipulando los debates para al final controlar lo que tienen que aprender), sino abrir y dejar que pasen cosas, ayudar a esa construcción colectiva rompiendo con el individualismo imperante y trabajando junt@s.

Fui comprendiendo que al trabajar colectivamente, no hay una dualidad docente-estudiantes y por tanto, no estás nunca sola. Al contrario de otras formas más individualistas de docencia que supone que estás “sola en el aula frente a tus estudiantes”, trabajando así estás siempre acompañada por los estudiantes, por lo que no estás nunca sola. Entender esto ha sido muy importante para mí, y la verdad es que ha habido muchos momentos en los que los estudiantes me han ayudado a sentirme así, aunque a veces no me daba cuenta. Me ha costado bastante soltar las riendas, desempoderarme y dejar que las cosas ocurran.

Y la verdad es que puedo asegurar que nunca, NUNCA en los anteriores 25 años había aprendido y ayudado a aprender TANTO como en los últimos 3 meses. Nunca había aprendido tanto de educación, de aprendizaje, de participación, de individualismo y colectivismo, de didáctica, de docencia, de dinamización, de relaciones humanas, de comunicación, de tecnología, de sentir, de crear, de imaginar... Las clases no suceden necesariamente en el aula, y ahora tienen colores, música, movimiento, voz, alegría... a veces también frustración, debate y tensión, mucho disenso y al mismo tiempo, mucha colaboración y ayuda mutua.

Trabajamos en tres asignaturas del grado de Educación Primaria:

- En una asignatura de primer curso denominada “Desarrollo de la competencia comunicativa I” y que trata de adentrar al alumnado en el mundo comunicativo de la universidad en lengua castellana y vasca. En realidad, trabajamos en la mitad de la asignatura, que se divide por lenguas. El curso 2014/2015 llevamos a cabo la experiencia en la parte de castellano y en el curso 2015/2016 en la de euskera. En esta asignatura, el material bibliográfico base es el capítulo primero de esta publicación, *“El Desempoderamiento. Viviendo la construcción de un nuevo mundo sin poder”*, de Javier Encina y M^a Ángeles Ávila, y tratamos de dar profundidad y amplitud a los pilares del desempoderamiento como “herramienta-excusa” para trabajar las formas de relación en el aula y la construcción colectiva. Se desarrolla de septiembre a diciembre, en aproximadamente 25 horas.
- En una asignatura de tercer curso “Didáctica de la Lengua y de la Literatura”, en la parte de Didáctica de la Lengua, asignatura sobre cómo enseñar lenguas en la escuela (trilingüismo), priorizando la lengua vasca sobre el castellano y la lengua extranjera. Trabajamos el desempoderamiento educativo desde el ilusionismo social, a través del desarrollo de proyectos que queremos hacer, desde el disenso. Las reflexiones teóricas se van entrelazando con estos proyectos, de manera que no se separa la teoría de la práctica ni se secuencia, sino que vamos dando

profundidad a lo que hacemos desde los sentires, los pensares y los haceres. Son 50 horas repartidas de septiembre a mediados de noviembre.

- En la asignatura “Lengua y Tecnología: Recursos” de la especialidad de cuarto curso del grado de Educación Primaria y también de Educación Infantil denominada “Euskera: Herramienta educativa”. Aquí reflexionamos sobre convivencialidad, tecnología y desempoderamiento y revisamos las cosas aprendidas a lo largo de la carrera para comprender en mayor profundidad las funciones que cumple la escuela en la sociedad y la posición que nos gustaría tomar como docentes. Es una asignatura 60 horas entre septiembre y abril, con un paréntesis de tres meses y medio del periodo de prácticas en la escuela.

La primera experiencia el curso 2014/2015, que me resultó dificultosa por todas esas contradicciones mencionadas, ha facilitado el transcurso de este segundo año académico. Ahora me encuentro más tranquila ante la incertidumbre y disfruto de la complejidad, me emociona mucho porque lo inesperado está presente cada día. Se aprende mucho y, sobre todo, las relaciones humanas que se van desarrollando son más honestas.

SIMULACROS

“El simulacro es dinamismo permanente, emanación continua”
Carlos Martín Carín.

Aprendiendo de lo efímero en las culturas populares (que resumen tres conceptos básicos de la complejidad: imperfección, incompletitud e incertidumbre) y desarrollando el concepto de simulacro con el que hemos trabajado en comunidades de Andalucía (Estado Español) y Morelos (México), hemos adaptado dichas propuestas para darle sentido a la docencia universitaria.

Los simulacros nos hacen vivir cosas que parece que no podamos vivir en nuestra vida real, pero al vivirlas en ese momento hace que no paralicemos la esperanza de lo imposible. Los simulacros ayudan a sobrevivir. Son una “no renuncia” a sentir/pensar/hacer experiencias diferentes. Facilita

que cuando “el virus” entre se reproduzca, pero no quiere decir que esté abierto, sino que está “no paralizado”, que esa experiencia queda grabada para una próxima vez que haga falta recurrir a ella, pero que por ella misma no hará nada si no se contamina... Abren la esperanza de lo imposible.

Los simulacros “suponen la disolución de los límites entre ficción y realidad, (...) es decir, son oportunidades para convertir las vivencias en saber efectivo y en experiencia, (...) propician el relato de aquello “no dicho”, de aquello de lo que no se habla” Rocío GÓMEZ ZÚÑIGA y Julián GONZÁLEZ MINA (2003:4-5).

En estas experiencias en la Escuela de Magisterio no hemos llevado a cabo procesos de participación, pero nos hemos aproximado a ellos a través de simulacros, esas vivencias que nos van mostrando que son posibles otras formas de relación, otras formas de vivir la vida viviéndola. En lo efímero, lo inesperado, lo momentáneo, lo compartido, vamos ampliando los espacios y los tiempos frente a una estructura de territorios y horarios que sentimos que nos ahoga.

1.- Simulacro en primer curso: Trabajando el desempoderamiento desde el pensar, el sentir y el hacer

La propuesta ha sido que, en grupos, propongan formas de expresar los pilares del desempoderamiento de forma que se puedan debatir partiendo de esas expresiones diferentes (música, movimiento, ejemplos, expresión plástica, textos, ideas, acciones...) y así ir construyendo colectivamente estos conceptos. Partimos de un pilar que han elegido para comenzar a trabajar desde su grupo de trabajo (el grupo en el que desarrollan los trabajos del resto de asignaturas) e ir entremezclando y compartiendo ideas entre toda la clase. Aunque cada grupo ha tomado un pilar para ir profundizándolo, ha habido grupos que se han fusionado porque querían compartir sus reflexiones. Después, esa profundización la comparten con el resto de estudiantes de clase para que, al final de curso, tengamos trabajados todos los pilares y así hacer un trabajo colectivo de reflexión y creación sobre el desempoderamiento.

Al mismo tiempo, esta forma de trabajo nos ayuda a movernos en clase de formas diferentes para ir entrelazándonos y participando de formas horizontales, y así romper con la relación docente-clase, en la que “la clase” es la “masa receptora del conocimiento” y caminar hacia unas relaciones

entre estudiantes que faciliten la autogestión y la resistencia ante formas de poder del entorno universitario. No se trata simplemente de trabajar los contenidos, sino que esos contenidos sean la excusa para trabajar los pilares del desempoderamiento en nuestra vida cotidiana, en casa, con l@s amig@s y también con la gente de clase y de Magisterio. La mayor parte de l@s estudiantes tienen entre 17 y 18 años y es un momento muy interesante para cuestionarse cómo viven, qué necesidades tienen y cómo las satisfacen, y de qué manera se van relacionando con sus padres.

Como los pilares pueden relacionarse con facilidad con nuestra vida cotidiana, los debates que van surgiendo son muy diversos y valiosos:

- **Alegría vs. Felicidad:** Esto lleva a posiciones diversas en la comprensión de estos conceptos y su interpretación, por lo que hay bastante disenso. Se percibe que la alegría es algo espontáneo, efímero y fácil de compartir, y vivimos en clase muchos momentos de alegría compartida; muchas veces, esa alegría compartida ha estado relacionada con algo que le ha pasado a alguien y que se ha sentido de forma colectiva (que alguien haya aprobado el examen para el permiso de conducir, por ejemplo). Pero la mayor parte de los momentos de alegría compartida han sido mucho más cotidianos, “pequeños”, imperceptibles e inconscientes. La Felicidad, en cambio, la vemos más asociada al logro de objetivos, lo que supone que puede entrar en conflicto con las formas de relación, al anteponer los logros personales/individuales a las vivencias colectivas. Nos parece que la felicidad es del SER, de la perfección, y que eso, muchas veces, hace daño a la autoestima de la persona y la aísla del resto de gente.
- **Confianza, alegría y libertad:** Muchas veces relacionamos la alegría con el Humor como espectáculo, reírnos de otr@s; pero cuando relacionamos estrechamente la confianza, la alegría y la libertad, entendemos que la alegría puede desencadenar, en esa facilidad de contagio, momentos de empatía que ayudan a construir relaciones de confianza. La libertad, en este contexto, supone que nos vamos

encontrando en el disenso, ya que el consenso lleva a relaciones de poder y liderazgo (imposición y eliminación de la diversidad), mientras que las relaciones de confianza nos ayudan a dar nuestra opinión y compartirla de forma creativa y constructiva. Nos ha parecido que estos tres pilares tienen interrelaciones estrechas y profundas.

- **Libertad y cuidados, confianza y seguridad:** Hemos hablado bastante de las relaciones familiares, y nos parece que lo que nos parece una relación de confianza puede que sea una relación de seguridad. Si me relaciono con mi madre desde mi rol de hija y ella desde su rol de madre, es muy difícil construir relaciones de confianza, ya que hablo “con un rol” y no de persona a persona. Así, nos parece que muchas veces las relaciones familiares son de seguridad y no de confianza: sabemos que no nos van a fallar porque son nuestros padres, no por quiénes sean (o puede que no tengamos seguridad en nuestra familia). En este contexto, los cuidados serían verticales (de padre/madre hacia hijos/hijas) basados en relaciones de poder, no son los cuidados en contexto de libertad, y eso hace que tengamos sensación de vacío cuando “nuestros padres nos lo dan todo”.
- **El decrecimiento como forma de cuidarnos:** Otra reflexión importante que hemos ido desarrollando está relacionada con las formas en las que nos relacionamos con los demás utilizando recursos materiales. Muchas veces, cuando quedamos con amig@s, quedamos para consumir, y nos puede llevar a pensar que el objetivo es el propio consumo (ir al cine, cenar en un restaurante, ir de bares, apuntarnos a una prueba deportiva...). En cambio, si enfocamos nuestras relaciones con respecto a los recursos que necesitamos y lo conectamos con las necesidades humanas, nos liberamos de un gran gasto que nos confunde. Es decir, no se trata de “gastar menos” para no dejar fuera a quien no tiene, que también, sino de no dejarnos arrastrar por el consumo y re-

situar la relación en lo humano: un vivir mejor con y desde la gente, donde los productos de consumo quedan en un segundo plano y se debaten desde los cuidados mutuos y de nuestro entorno social y natural. A partir de ahí, podemos plantearnos qué implicaciones tiene cada forma que elegimos para satisfacer nuestras necesidades, y ahí es posible que veamos que la publicidad y otros medios de marketing nos inducen a comprar productos que son más caros y de peor calidad que otros desconocidos que nos satisfacen de igual o mejor manera y además son más respetuosos y éticos. De ahí, surgió una aproximación a un debate sobre otras economías (economías alternativas y economías populares) en el ámbito de la distribución y de la producción, haciendo referencia específica a la industria de los alimentos, su marketing y sus malas prácticas respecto de la salud y la importancia de cuidar las economías locales que viven en armonía con el entorno social y natural.

- **La construcción colectiva y la interdependencia y autonomía:** Estos dos pilares son el eje del desarrollo de las clases. Todo lo que vamos haciendo parte de lo individual, de los saberes personales y culturales de cada persona, y se van interrelacionando, compartiendo y co-creando en el respeto de esa diferencia. Esto es algo complejo porque no nos conocemos y al principio no sentimos confianza de dar nuestras ideas, o no nos parecen importantes. A medida en que vamos generando ese diálogo, nos vamos dando cuenta de que podemos ir diciendo lo que pensamos, que nadie va a burlarse por ser “una tontería” y que muchas veces, de cosas que parece que no tienen importancia, se van construyendo ideas, proyectos o acciones complejas. La escuela ha situado los conocimientos científicos por encima de cualquier otro saber, y en esta asignatura reivindicamos el valor de los saberes propios y de nuestro entorno para, desde esa diversidad, entrelazarlos con los conocimientos científicos, como forma de recuperar la autoestima sobre lo que sabemos.

- **La esperanza sin objetivos:** En los debates interesantes sobre la esperanza, se nos ocurrió preguntarnos si dejaríamos a un lado nuestro trabajo de clase, aun a riesgo de suspender, para ayudar a otras personas en sus trabajos. Estamos tan asimilados dentro del sistema escolar y sus normas, que no podemos ni imaginarnos que eso sea posible, así que situamos el aprobar u obtener una buena calificación por encima de la ayuda mutua. Pero si rompemos esa forma de hacer y vamos ayudándonos, resulta que incluso puede ser que obtengamos toda la gente mejores calificaciones, al ayudarnos entre tod@s de diversas formas. De esa manera, hemos entendido que la esperanza sin objetivos sería una idea difusa de que si ponemos las formas de relación en primer lugar, la clase sería un lugar de convivencia por encima del desarrollo académico, y esa esperanza es la que nos podría movilizar para ir construyendo relaciones de confianza en libertad.



Fig. 5: Debatiendo sobre los pilares del desempoderamiento

Estas reflexiones no han ido separadas del hacer y del sentir. Abrirnos a hablar de nuestra familia, de nuestras formas de uso del dinero, de nuestras formas de desplazarnos, de relacionarnos con la gente... provoca que nos vayamos sintiendo en un ambiente de confianza que, a su vez, nos abre a un clima de mayor libertad. La clase se flexibiliza y de ser un territorio-aula va tomando algunas formas de espacio, donde la gente entra y sale, va a la calle a grabar algo, pone rollo de papel a modo de mural en el pasillo del edificio, se mueve de un grupo a otro, pone música y la comparte, para comentar la letra y disfrutarla junt@s, buscamos aulas menos violentas

como el aula de psicomotricidad, en la que podemos sentarnos o tumbar-nos y vernos y hablar desde otras posiciones físicas...

2.- Simulacro en tercer curso: Vivencias trabajando con y desde la gente

En esta asignatura proponemos partir de la activación, a modo de simulacro, de procesos de participación y construcción colectiva con la excusa de profundizar en la comprensión de lo que es la lengua y la comunicación y cómo enriquecerla, a través de un aprendizaje experiencial. Se parte de lo concreto, de lo que queremos hacer, y a partir de ahí, vamos interrelacionando proyectos para profundizar en nuestras formas de relación hacia las mediaciones sociales deseadas. Comenzamos con la siguiente idea: *“en (el tiempo de) esta asignatura vamos a hacer lo que queramos hacer, y en ese hacer, vamos a ir provocando la participación, la interrelación y la construcción colectiva”*.

Partimos de los principios de ilusionismo social como principios éticos y formas de trabajar que nos ayuden a vivir aunando el pensar, el sentir y el hacer. Se entiende que son principios como formas de empezar (no como metodologías), por empezar por alguna parte, porque no se trata de hacer cualquier cosa o de desarrollar los proyectos de cualquier manera, ni de que el buen fin del proyecto esté por encima de la gente; así, trabajamos desde lo que queremos hacer, y nos vamos encontrando y entrelazando a lo largo del proceso. Estos son, muy brevemente, los principios de ilusionismo social:

- Negociación inicial, sin determinar objetivos *a priori*. Se van proponiendo proyectos y se van hablando y planteando en clase para ver su viabilidad, su problemática, su profundidad...
- De objeto a sujeto, se trabaja CON y DESDE la gente, no POR y PARA la gente. Este principio ayuda a descartar muchas ideas que se refieren más a la sociedad del espectáculo o a la perspectiva asistencial que a enfoques éticos participativos.
- De sujeto individual a sujeto colectivo, interrelacionando las ideas, los proyectos, los grupos y la gente siempre que sea posible.

- Trabajando desde/con la complejidad, planteando el pensar/sentir/hacer en una relación dialéctica.
- Herramientas y técnicas adaptadas a la diversidad y a los problemas que se quieren solucionar, no preestablecidas. Esto nos obliga a poner toda nuestra creatividad y la sensibilidad para trabajar de formas diversas en cada situación.
- Entendiendo las culturas populares como fuentes de creatividad y como inspiración, en sus formas de hacer, formas de vivir lo cotidiano, en esa repetición creativa que recoge el pasado para traerlo al presente hacia el futuro, no por guardar un tesoro sino desde la transcendencia de lo cotidiano como construcción en complejidad y desde la imperfección y la incompletitud.
- Basándonos en modelos de comunicación multidimensionales, comunicándonos con la gente en sus espacios y tiempos además de por convocatoria, y aprovechando formas de comunicación que surgen en cada momento.
- No puede hablarse de objetivos *a priori*, los objetivos se definen y se redefinen a lo largo del proceso.

A lo largo del desarrollo de estos proyectos, los estudiantes han debatido, negociado, reflexionado, co-creado textos escritos, han conversado, se han divertido charlando... y además, a medida en que lo han ido necesitando, han hablado con docentes de otras áreas (Educación Física, Educación Plástica y Musical, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales...). Han integrado las disciplinas de forma natural. La comunicación ha sido real y multicanal: con elementos comunicativos plásticos, sonoros y musicales, físicos, textuales... A lo largo de todo el proceso, hemos mantenido debates para dar profundidad a los proyectos y sobre todo a las relaciones sociales entre las personas del grupo y más allá del aula. Nos hemos encontrado con contradicciones, momentos de bloqueo y frustración, problemas de infraestructura... pero los hemos ido resolviendo o superando gracias a la visión colectiva y de ayuda mutua.

Lo más bonito de todo el proceso es que hemos trabajado en la alegría de compartir la ilusión por lo que estamos haciendo y con sensación de libertad, olvidándonos en muchos momentos de nuestras relaciones de poder y de las calificaciones (poder coercitivo) gracias a la riqueza de las vivencias compartidas.

El curso 2014/2015, en el que trabajamos en uno de los grupos de tercero, se desarrollaron estos dos proyectos (hubo otro proyecto que no acabó de desarrollarse):

- Decorar la Escuela de Magisterio de forma que sea un lugar agradable de relación y trabajo. De ahí surgió la iniciativa que denominamos @decomagis y que se convirtió en movimiento en la Escuela. La decoración se convirtió en herramienta para reivindicar cambios y representar propuestas... y todo esto, abriendo el grupo de trabajo de forma continuada para que cualquier persona pueda incorporarse en cualquier momento, escuchando propuestas, trabajando de forma colaborativa y con mucha, mucha imaginación. *“Nos pedisteis una puerta para entrar al jardín circular. ¡Nos gustan las puertas abiertas! ¡Que nos escuchen!”*. También rechazaron la convocatoria a un concurso de carteles, argumentando que *“No estamos de acuerdo con que se hagan ese tipo de concursos porque: siempre se pone obstáculos a las iniciativas de l@s estudiantes; las ideas que proponen los profesores, la dirección... siempre tienen CONDICIONES, PLAZOS y LIMITACIONES; y ni siquiera podemos disponer de los materiales y los recursos (aunque sean nuestros)”* (texto de un papel superpuesto al anuncio del concurso de carteles propuesto por la Dirección).



Fig. 6: “Nos gustan las puertas abiertas” @decomagis

- Organizar una gymkana en el exterior para facilitar la participación de cualquiera que quiera. En esta organización, el grupo que lo propuso se ha ido dejando ayudar por otros grupos y personas y eso ha facilitado ir aprendiendo a participar de forma colectiva, en lugar de priorizar “el éxito” del proyecto.

Esos dos proyectos, por las formas de ayuda mutua que desarrollaron, “rompieron el hielo” y, tal y como planteaba el proyecto @decomagis, abrieron algunas puertas y agitaron de alguna manera el centro. Animaron a estudiantes de primero y de cuarto a proponer sus ideas y proyectos

también, que tomaron algunas ideas de estos proyectos y los entretejieron con los suyos. En un cierto sentido de transcendencia, estos proyectos han facilitado que pasaran cosas inesperadas y que el curso 2015/2016 fuera más sencillo trabajar hacia la esperanza de lo imposible.

Los proyectos desarrollados en 2015/2016 se han entrelazado de tal manera que es muy difícil separarlos entre sí. Si el curso anterior reivindicaron que les gustan las puertas abiertas, este curso querían romper los muros de los territorios. El hilo general de todo lo que hemos hecho ha sido cómo vemos los espacios de la Escuela de Magisterio, cómo podemos movernos en ellos y romper los límites que nosotr@s mism@s nos imponemos. No es que hubiera grupos que propusieran este tema, sino que ha sido algo que ha surgido como una necesidad y una reflexión. ¿Por qué nos movemos como robots en la escuela y ni se nos ocurre utilizar los espacios de otras manera?

Esto nos llevó a otra reflexión: ESTAMOS MUERT@S. Este es el lema adoptado por el grupo que propuso hacer una revista donde poder expresar por escrito sus opiniones, ya que, en general, sienten que sus voces no son escuchadas y que quedan siempre subsumidas a las ideas de autores, docentes, organismos... Uniendo la revisión/reflexión sobre el uso de espacios de la escuela a la afirmación de estar muert@s, una propuesta fue proponer una especie de pic-nic de forma semi-improvisada, para plantear el estamos muert@s/estamos viv@s como provocación que movilizara pasar de la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible.

En ese pic-nic usamos una adaptación del “Tendedero de los deseos” (Javier ENCINA, M^a Ángeles ÁVILA y otr@s, 2011) utilizando servilletas de papel para tender nuestras ideas sobre la educación, la escuela y nuestro entorno. Pusimos manteles en el suelo, en la entrada de la Escuela, con algunas cosas de comer, y comenzamos a hablar de los temas que nos preocupan y nos interesan. Después, alguien llegó con una guitarra y al empezar a cantar, se fue acercando más y más gente a disfrutar de ese momento. La alegría que se vivió en ese momento fue algo muy compartido y sorprendente, incluso se acercaron algun@s docentes a cantar con nosotr@s, o nos dijeron que era la primera vez en que veían a l@s estudiantes tan alegres, y también nos felicitaron unos días más tarde por dar vida a la Escuela. También hubo quien se quejó por el ruido, por molestar, por alterar el orden... pero eso no impidió que celebráramos estar junt@s.



Fig. 7: “Pic-GUK, versión del Tendedero de los Deseos

Eso nos enseñó que no hacía falta planificar ni tener todo predeterminado, y que dejando las cosas pasar, se pueden provocar momentos efímeros e irrepetibles. Después de ese momento, de repente ya no teníamos miedo a hacer cosas sin tenerlas totalmente controladas, y eso nos ayudó mucho a llevar adelante las ideas que teníamos, de grabar un *lib-dup* sobre los espacios de la Escuela y la gente que los habita (incluyendo al personal de administración y servicios, la gente del servicio de copistería, la gente que lleva la cafetería...). Y para terminar, organizamos una fiesta no oficial a la que invitamos a todo el mundo a participar en juegos que íbamos haciendo según la gente que se juntaba. Todo acabó con una “comida autogestionada”, donde cada cual trajo lo que quiso compartir, y ahí cantamos *junt@s*, charlamos relajadamente y disfrutamos mucho.

Al final de todo el proceso, utilizamos formas diversas de evaluación: una autoevaluación individual en texto libre, una revisión grupal de las cosas que hicimos y lo que nos ayuda para nuestra profesión docente futura, y también una tabla de análisis de pensares, sentires y haceres en relación a las necesidades humanas (las mencionadas en el primer capítulo de esta publicación: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identificación y libertad).

Para evaluar el proceso teórico que ha corrido en paralelo a la experiencias vividas, además de los materiales teóricos utilizados de diversos autores, escuchamos esta canción de Silvio Rodríguez para reflexionar sobre lo que es la lengua, lo que es la cultura (y las culturas) y las implicaciones que tiene toda esa reflexión en nuestro trabajo en contextos educativos.

Esta es la canción:

*Por muchos lugares pasaba la historia.
Tú leías a Whitman, con estilo triste.
Tus alrededores ya estaban poblando
de sed las palabras que usaste esta tarde.
Entonces ya estaban previstos tus gustos:
cada vieja fecha posee estas artes.*

*Por eso no es raro que muchos no entiendan,
pues muchos supimos de los mismos rumbos.
Por eso no es raro que nadie domine
las riendas de todos sus mundos.*

*Por muchos lugares pasaba la historia.
El antiguo Egipto ya nos condenaba.
Todos conspiraron para reprimirnos
y como las plagas vinieron las guerras.
Y el tiempo ha llorado detrás de estructuras,
pues nada se salva del orden perfecto.*

*Por eso no es raro que muchos no entiendan,
pues muchos supimos de los mismos rumbos.
Por eso no es raro que nadie domine
las riendas de todos sus mundos.*

*Por muchos lugares pasaba la historia.
Y a cada palabra era una duda
y elegir la clave de cada conciencia.
Y a ti, tan pequeña y resumen del mundo,
todo te tenía que arder cuando viste
moros en las costas de cada palabra.*

*Por eso no es raro que muchos no entiendan,
pues muchos supimos de los mismos rumbos.
Por eso no es raro que nadie domine
las riendas de todos sus mundos.*

*Por muchos lugares pasaba la historia.
El mundo era un vasto sembrado de huesos
y las hortalizas un día crecieron*

*nutridas del jugo vital de los cuerpos.
Y supe que escombros regados por tierra
pueden fecundarle mañana la entraña.*

*Por eso no es raro que muchos no entiendan,
pues muchos supimos de los mismos rumbos.*

*Por eso no es raro que nadie domine
las riendas de todos sus mundos.*

Por muchos lugares. Silvio Rodríguez (1968)

Fuimos pensando de forma creativa, relacionando los conocimientos con las metáforas y nuestra imaginación, fuimos dando ideas por grupos y entrelazándolas, y elaboramos un gráfico que recoge de forma relacional los conceptos que hemos ido trabajando. Estas son algunas de las ideas recogidas:

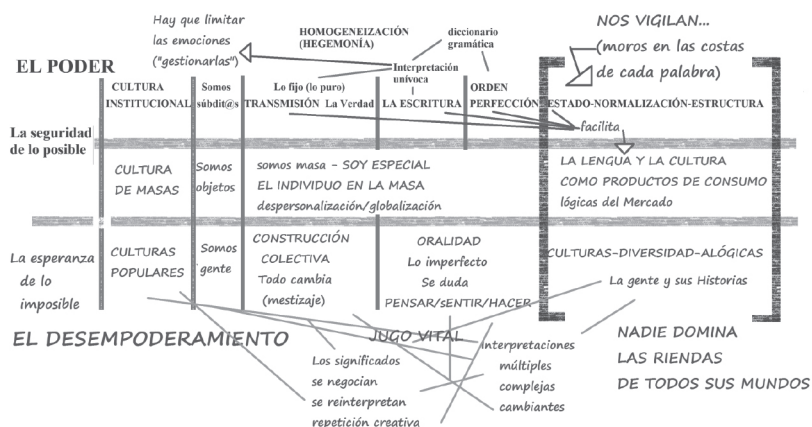


Fig. 8: Traducción de la pizarra de la revisión teórica final del simulacro (construida colectivamente)

Más que plantearnos una oposición entre cultura institucional/cultura de masas vs. culturas populares, lo que nos pareció es que desde la cultura institucional se pretende restar valor a las culturas populares mientras, al mismo tiempo, se alía con la cultura de masas para vender “productos lingüísticos y culturales”. Se roba la autoestima a la gente en favor de la deshumanización y la subordinación (“no eres nada” cultura institucional y “eres especial” cultura de masas son dos insistencias paralelas muy destructivas).

Sin embargo, las culturas populares no tratan de destruir la cultura institucional y la cultura de masas, sino que plantean formas de convivencia mestizas: popularmente, se tiene a la escuela en gran estima y también se disfruta con la cultura de masas, porque se considera un elemento más para el mestizaje. De esta manera, las culturas populares plantean una convivencia en la diversidad, la imperfección y la complejidad.

Ante el dilema interesado que se plantea habitualmente a l@s docentes vascoparlantes de si deben hablar con sus alum@s en el euskera unificado/ estándar (euskera batua) o en su dialecto, una respuesta es que no pueden hablar en su dialecto porque si el alumnado es de otra zona “no entenderán” y por tanto, debemos comunicarnos en la versión estándar. Pero, en realidad, no hablamos en “un dialecto” o en “estándar”; hablamos según con quién nos hemos ido mezclando a lo largo de nuestra vida. Cada vez que hablamos, arrastramos en nuestras palabras nuestra historia y nuestra cultura, entendiendo ese “nuestra” no como “La Cultura Vasca” sino todas las vivencias que hemos ido recogiendo a lo largo de nuestra vida, y antes que nosotr@s nuestra familia, nuestr@s vecin@s, nuestros antepasados... Todas las personas somos, necesariamente, mestizas, y el habla es una de las formas fundamentales para la transcendencia de nuestro pasado hacia el futuro.

Intentar “proteger” a nuestr@s alumn@s de toda esa riqueza porque “no van a entender” supone privarles de nuestra sabiduría en favor de un conocimiento estandarizado, además de una visión muy limitada de lo que es el aprendizaje de la lengua, que incluye estrategias de comprensión y entendimiento, negociación de significados, acompañamiento del lenguaje gestual y la tan importante repetición creativa, que ayuda a que vayamos interiorizando esas palabras o formas que al principio nos son ajenas y que poco a poco se nos van haciendo familiares.



Fig. 9: Trabajando desde el disenso

La propuesta que hemos hecho desde la asignatura de Didáctica de la Lengua es que si pretendemos desarrollar la riqueza lingüística y cultural tenemos que partir de las culturas populares y dejar la cultura institucional en un segundo lugar, trabajando desde la oralidad y utilizando la escritura cuando es necesario, tal y como ocurre en la vida cotidiana.

Para finalizar el proceso, compartimos estos textos de Eduardo GALEANO (1989) porque, al haber llevado a cabo estas experiencias en un plazo tan corto de tiempo (tan solo dos meses) había habido algunas tiranteces, tensiones y heridas emocionales que queríamos curar... y es que cuando se piensa/siente/hace todo junto, hay cosas que escuecen... y así dábamos un final bonito a la experiencia, a modo de evaluación del proceso:

I. El principio: Miedo, bloqueo y desconocimiento

Algunas ideas extraídas de los textos de l@s estudiantes:

- “No sabíamos qué hacer. Siempre habíamos hecho lo que nos habían mandado en cada asignatura. Estábamos perdid@s”
- “Nos dimos cuenta de que, en realidad, no nos conocíamos ni nos sabíamos relacionar”.

- “Nos quedamos bloquead@s dos o tres veces, casi no sale el proyecto. No sabemos trabajar sin líderes o sin alguien que decida por nosotr@s”

Una mañana, nos regalaron un conejo de Indias. Llegó a casa enjaulado. Al mediodía, le abrí la puerta de la jaula.

Volví a casa al anochecer y lo encontré tal como lo había dejado: jaula adentro, pegado a los barrotes, temblando por susto de la libertad.

El miedo. Eduardo GALEANO (1989:84).

II. El proceso: Celebrando encontrarnos

Algunas ideas extraídas de los textos de l@s estudiantes:

- “La fiesta nos ayudó mucho, estábamos junt@s corriendo, cantando y riéndonos, también con estudiantes de otros cursos, y nos fuimos sintiendo en algún sitio”
- “Cuando hicimos el pic-GUK (cambiamos ‘nik’ que en euskera es ‘yo’ por ‘GUK’, que en euskera es ‘nosotr@s’) queríamos mostrar que no estábamos muert@s, que había vida en Magisterio, y nos hizo mucha ilusión encontrarnos con más gente que se sintió viva en ese momento”
- “La verdad es que compartir la comida y la bebida ayuda mucho a relajarnos y a sentirnos en un espacio y un tiempo, en lugar de estar atrapad@s en un territorio y en un horario”
- “He hecho cosas con mis compañer@s que no había hecho en los dos años anteriores: reírme un montón, jugar, disfrutar, reflexionar de cuestiones bastante profundas, he conocido a la gente de forma no académica, he conocido a la gente”

Estaba suave el sol, el aire limpio y el cielo sin nubes. Hundida en la arena, humeaba la olla de barro. En el camino de la mar a la boca, los camarones pasaban por las manos de Zé Fernando, maestro de ceremonias, que los bañaba en agua bendita de sal y cebollas y ajo.

Había buen vino. Sentados en rueda, los amigos compartíamos el vino y los camarones y la mar que se abría, libre y luminosa, a nuestros pies.

Mientras ocurría, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Ella no iba a terminarse nunca, y nosotros tampoco, porque somos todos mortales hasta el primer beso y el segundo vaso, y eso lo sabe cualquiera, por poco que sepa.

La Fiesta. Eduardo GALEANO (1989:208)



Fig. 10: La Fiesta: Comida popular autogestionada

III. El final: La evaluación

Algunas ideas extraídas de los textos de l@s estudiantes:

- “Es que había gente que no participaba apenas, que solo estaba esperando a ver qué se decidía para hacer lo que se dijera. Eso nos dio bastante rabia y nos generó frustración. Pero al final todo el mundo participó de una u otra forma, algun@s de forma más activa e implicada y otras personas aportaron su granito de arena en momentos determinados”
- “A mí me cuesta mucho participar, no me atrevo, y aunque no he hecho todo lo que podía haber hecho, me he ido soltando y tomando más confianza también en mí mism@.”

- “Aunque ya lo sabía de antes, he interiorizado que yo soy YO, que no tengo que estar solo haciendo lo que me digan”
- “Al final, se han tenido en cuenta las ideas y opiniones de todo el mundo, algunas veces sumándolas de alguna manera y otras, relacionándolas con las ideas de otras personas. Cada cual ha aportado desde sí mism@ y eso nos ha dado una gran riqueza”

Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

- El mundo es eso - reveló-. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

El Mundo. Eduardo GALEANO (1989:5)

3.- Simulacro en cuarto curso: Reflexiones en torno a la educación, la tecnología y la lengua

En esta asignatura hemos debatido y reflexionado mucho sobre educación. Resulta llamativo que al final de los estudios que se supone son capacitadores para ejercer de maestr@s de Educación Infantil y de Primaria, l@s estudiantes no sepan explicar qué posicionamiento les gustaría tomar, cómo les gustaría trabajar, qué quieren hacer en clase con las niñas y niños... Según han comentado en las clases, *“tendremos que hacer lo que nos digan allá donde vayamos a trabajar, entonces, ¿para qué vamos a pensar en qué queremos hacer?”*. En estos debates, hemos admitido que una gran parte de la formación del profesorado trata de cómo ejecutar las órdenes gubernamentales: curriculum, programación, unidades didácticas, estandarización, criterios de evaluación... todo para que decidamos *a priori* qué vamos a hacer para educar a otras personas, sin contar con ellas. A lo largo de los estudios de Magisterio se dedica gran parte del tiempo a HACER (unidades, pro-

gramas, ejercicios, informes...), muy poco a PENSAR (al considerar que los educadores son meros ejecutores, “cuerpo docente” y no cabeza...) y apenas nada a SENTIR (hay que mantener la jerarquía, pase lo que pase... ¡somos profesionales!), y eso es una estrategia muy efectiva, hay que decirlo, para alejarnos de las mediaciones sociales deseadas y mantenernos en mediaciones impuestas y consentidas.

Se supone que nuestra profesión consiste en asumir el rol docente y relacionarnos con el alumnado desde el rol docente al rol de estudiante. Pero no se pueden construir relaciones de confianza desde un rol, porque las relaciones de confianza son de persona(s) a persona(s). Un rol significa que lo que hacemos lo hacemos como parte de nuestras funciones laborales, y nos conduce (y nos dejamos conducir) a fragmentarnos en “yo docente”, “yo madre”, “yo amiga”, “yo consumidora”...

Esto nos ha llevado a dos debates:

- Las mediaciones sociales deseadas y el papel de la tecnología en la construcción y/o en la destrucción de estas mediaciones
- Los dilemas éticos de nuestra profesión, relacionados con la búsqueda de empleo y nuestras formas de trabajo

Al ser una asignatura relacionada con el uso de la tecnología en la enseñanza, hemos profundizado en cómo repercuten las TIC en nuestras relaciones, tanto dentro del aula como, sobre todo, en nuestra vida cotidiana. No hemos buscado soluciones ni respuestas, sino debatir sobre formas de relación, participación y comunicación que nos ayuden a tomar decisiones situadas, autogestionadas colectivamente. Por ejemplo, hay gente que ha planteado que pasa todo el día revisando el móvil una y otra vez, pero que parándose a pensar en lo que eso le ha aportado, en realidad no merece toda la atención prestada; y sin embargo, no podemos desprendernos de él. Es interesante darnos cuenta de los procesos de dependencia que pueden generar estas tecnologías, que, como plantea Jesús MARTÍN-BARBERO (2015:5), han transformado su estatus radicalmente, “pasando a constituirse en dimensión estructural de las sociedades contemporáneas a la vez que se llena de densidad simbólica y cultural”.

Las TIC reducen la riqueza perceptiva, al reducir todos los sentidos a básicamente dos: la vista y el oído. Además, conducen la comunicación hacia la escritura, y al ser tecnologías sociales, modifican las formas que tenemos de rela-

cionarnos, no solo dentro de la escuela, en lo académico, o en nuestro trabajo, en lo profesional, sino que también han transformado en muy poco tiempo las formas en las que nos comunicamos en nuestro ámbito privado. Comentaban algun@s estudiantes que habían decidido normativizar el uso del móvil en sus encuentros sociales (cuando van a cenar con amig@s por ejemplo), y así, dejan los móviles en un cesto, apagados, para evitar que atrapen su atención. Otr@s comentaban que habían sido incapaces de cumplir con “un día sin móvil”, porque tienen asociadas muchas actividades a él. Cuando la herramienta es la que marca nuestro día a día, la herramienta deja de ser manejada por la gente y pasa a manejar a la gente; cuestionar este uso supone resituar la herramienta para que sea una herramienta convivencial (Ivan ILLICH, 2015).

En ese sentido, hemos revisado qué necesidades humanas satisfacen las TIC y, a partir de ese análisis, para resituar las TIC, sin prescindir de ellas, que creemos que sirven para muchas cosas interesantes, pero situándolas de igual a igual con otras formas de satisfacer esas necesidades, para que no se destruya la diversidad.

En cuanto a los dilemas éticos, se ha generado una tensión dialéctica entre la necesidad de empleo y las formas en las que se trabaja en las escuelas. Si por ejemplo, sabemos que hay formas pedagógicas establecidas en la escuela dominante que son negativas, cuando trabajamos por y para quien nos paga, sabiendo que perjudicamos a las niñas y niños, nos situamos en una posición contraria a lo que tendría que ser nuestra ética profesional, ya que no cuidamos ni protegemos a los menores a nuestro cargo. Hemos debatido sobre diversas formas en las que podemos trabajar en entornos escolares nocivos, a través de la flexibilización de estructuras y estableciendo formas de resistencia y protección. Una idea es que podemos decidir lo visible y lo invisible, las formas de documentar lo que hacemos y cómo contarlas a quienes están a nuestro lado en la estructura de poder (compañer@s docentes), a quienes están por encima (dirección, inspección...) y también a las familias (estructura de poder familiar).

Por último, hemos debatido sobre la perfección y la cohesión grupal, frente a la imperfección y el trabajo colectivo. En los proyectos que han ido surgiendo como parte de la asignatura (y que nos han ayudado a profundizar en las reflexiones) hemos ido pasando de una idea de “uso perfecto de las TIC” (una web bonita, un vídeo muy elaborado y guionizado, un blog muy bien estructurado...) a un uso más imperfecto y ágil de estas herramientas, y lo hemos hecho como posicionamiento educativo. Hacer “buenos proyectos”, es decir, poniendo todo el énfasis en el producto, supone

trabajar de forma cohesionada, que cada equipo se encierre en su trabajo, lo planifique y lo desarrolle de forma ajustada. Esto provoca aislamiento y deshumanización, ya que no conocemos a la gente que tenemos a nuestro alrededor, la comunicación se simplifica y nos olvidamos de nuestro entorno social y natural. Además, hacemos que sea muy difícil que alguien no especialista alcance ese nivel que hemos marcado como ideal, y así, situamos al alumnado una y otra vez por debajo de nuestras habilidades y capacidades, ya que nosotr@s somos perfect@s.

En cambio, en la imperfección nos encontramos de igual a igual, al reconocer que nadie lo sabe todo, y así, abriéndonos y permeabilizándonos hacia la construcción colectiva, todo el mundo puede participar en cualquier momento. Facilitamos las relaciones humanas ricas, al entretajernos de formas diversas, fusionando grupos, participando en proyectos de otros grupos y así, sintiéndonos junt@s.

DE LA SEGURIDAD DE LO POSIBLE A LA ESPERANZA DE LO IMPOSIBLE: Soñar, despertar, vivir.

La educomunicación popular se debate entre la confianza de lo posible y la esperanza de lo imposible: consiste en poner en práctica el ilusionismo social que hace posible lo que aparentemente es imposible. Implica formas de relación con la educomunicación de masas desde los tiempos y espacios cotidianos y se apoya en la reversión de las lógicas de educomunicación dominantes. Cuando se trabaja desde lo popular se emplea el distanciamiento y la identificación al mismo tiempo.

En los procesos de construcción colectiva, ninguna educomunicación puede ser impuesta, sino deseada, y este deseo debe llevar consigo la apropiación.

Javier ENCINA y Ma^a Ángeles ÁVILA (2010)

Cuando trabajamos en la seguridad de lo posible, pasamos por encima de la gente porque decidimos su ritmo, nos centramos en los objetivos y los contenidos prefijados y nos da igual con quién estemos porque vamos a hacer lo mismo; la diversidad es una molestia, una dificultad para desarrollar nuestra actividad. Lo seguro es lo que está establecido por normas, lo que ya conocemos, lo que nos permite ir a clase sabiendo lo que vamos a hacer. Lo seguro es lo que hace que, por muchos cambios que hagamos en la escuela, todo siga igual, siga manteniéndose el *status quo*. Trabajamos

dentro de lo que conocemos, repitiendo patrones de forma repetitiva.

Por muy moderna o innovadora que sea la escuela dominante, sigue generando despersonalización, homogeneización y deshumanización. Se insiste en soñar, pero soñar significa que estamos dormid@s. La escuela dominante nos genera una sensación de no estar entre los vivos, de ser zombies, robots o personas dormidas que soñamos en la seguridad de lo posible, en lo que podemos imaginarnos ahora.

La esperanza de lo imposible despierta todos nuestros sentidos (los 13 sentidos), y nos genera nuevas imaginaciones trabajando desde el pensar/sentir/hacer sin poder separarlos. Al ir encontrándonos con l@s demás, nos abrimos a lo inesperado, a la improvisación, a lo que surge en el momento, en los espacios y los tiempos cotidianos. La sensación de despertar no significa que, a partir de ese momento, vamos a estar siempre despiert@s; al tratarse de simulacros, lo que hacemos es crear una posibilidad nueva. La sensación, al final de estas experiencias, es que todo vuelve al mismo sitio, todo se reordena para que todo siga siendo igual que antes; nos volvemos a dormir. Pero valorando lo efímero, aun negando lo ocurrido (por no querer aceptar que si no hacemos más cosas es porque no queremos...), sabemos lo que ha pasado, cómo ha pasado y cómo nos hemos sentido junto con otra gente. Lo vivido eso es algo que es difícil de borrar, y aunque todo parezca en su sitio, se percibe una cierta sensación de que, si se quiere, se puede.

Para trabajar la complejidad hay que tejer colectivamente, o sea individualmente, grupalmente y con otros grupos (intergrupalmente, entremezclándose). Conectando, así, diversos grupos y personas a través de inquietudes comunes y/o complementarias.

Y al trabajar esta complejidad de forma comunitaria, mediante formas de entender el mundo desde nuestra comunidad (mediaciones sociales), lo complejo lo hacemos sencillo.

En realidad, la complejidad nos empuja a entreteter los saberes populares con los saberes científicos, fruto de diversas experiencias y de diversas lógicas a la hora de construir el conocimiento. Además el reconocimiento de este entreteter nos daría pie a pasar de lo complejo a lo sencillo, usando los propios canales de las culturas populares. Potenciando también una autogestión de todos estos saberes tanto de los grupos científicos como de los grupos cotidianos.

Javier ENCINA, M^a Ángeles ÁVILA y otr@s (2011)

BIBLIOGRAFÍA

Javier ENCINA y M^a Ángeles ÁVILA (2010). *El ilusionismo social: más allá de la última frontera metodológica*. Javier Encina, María Ávila, Begoña Lourenço, Las culturas populares: plantas medicinales, comunicación, economía, historias orales e ilusionismo social. Sevilla: Colectivo de ilusionistas sociales.

Javier ENCINA, M. Ángeles ÁVILA y OTR@S (2011) *Participando con y desde la gente*. Edita UNILCO-espacio nómada. Sevilla.

Eduardo GALEANO (1989). *El Libro de los Abrazos*. Buenos Aires: Ediciones La Cueva

Rocío GÓMEZ ZÚÑIGA y J. GONZÁLEZ MINA (2003). (des)ordenar lo vivido, reordenar lo sabido: déficit simbólico y juegos-simulacro. *III Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación*. Vicepresidencia de la República/Col-deportes/FUNLIBRE Noviembre 27 a 29 de 2003. Bucaramanga. Colombia.

Ivan ILLICH (2015) *La Convivencialidad (textos seleccionados)*. En Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord.) *Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento*, pp. 75-118. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Jesús MARTÍN-BARBERO (2015) *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural*. En Javier Encina y Ainhoa Ezeiza (coord.) *Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento*, pp. 5-19. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Sobre las personas que han escrito este libro

M^a Ángeles ÁVILA (Utrera, Andalucía, 1977) forma parte de UNILCO-espacio nómada, colabora en la formación de trabajadores sociales y educadores en dinámicas y técnicas para procesos de participación.

Ha participado en diversas iniciativas de autogestión, entre las que cabe destacar la primera experiencia europea de presupuestos participativos en Las Cabezas de San Juan (Sevilla), que fue premiada por las Naciones Unidas; el desarrollo del PGOU y Plan Estratégico de Palomares del Río (Sevilla), premio de Casa de las Américas (Cuba) a la idea original; o la puesta en valor de saberes populares a través de la recopilación de historias orales, en Olivares (Sevilla).

También ha formado parte de los equipos de trabajo: Plan Integral para el Polígono Sur (Sevilla) y Programa Europeo Atenea de la Junta de Andalucía.

Javier ENCINA (Sevilla, Andalucía, 1965) trabaja como ilusionista social desde 1995. Iniciador y miembro de UNILCO-espacio nómada y del Colectivo de Ilusionistas Sociales, colabora en la formación de trabajadores sociales, educadores e investigadores en culturas populares y dinámicas y técnicas para procesos de participación. El núcleo central de su obra lo podemos encontrar en la revista *Cuchará' y paso atrá'* y en las colecciones: Democracias participativas y Autogestión de la vida cotidiana.

Ha coordinado y participado en diversas iniciativas de autogestión, principalmente en Andalucía, México y Canarias, entre las que cabe destacar la primera experiencia europea de presupuestos participativos en Las Cabezas de San Juan (Sevilla), que fue premiada por las Naciones Unidas; el desarrollo del PGOU y Plan Estratégico de Palomares del Río (Sevilla), premio de Casa de las Américas (Cuba) a la idea original; o la puesta en valor de saberes populares a través de las historias orales (para el trabajo de las potencialidades comunitarias), en Olivares (Sevilla). Además de su participación en la red de confianza, en el 15M y en la coordinación de talleres y jornadas como las Jornadas Internacionales de Autogestión (2013).

Ponente invitado en el Congreso Mundial de Investigación Acción Participativa (Cartagena de Indias 1997). Ponente invitado en el Encuentro Internacional de Presupuestos Participativos (Málaga 2007). Ponente magistral

en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Conducta “Convivencia y bienestar con sentido humanista para una cultura de paz”, Toluca, México, 11 a 13 de noviembre de 2015.

Actualmente mantiene vínculos muy estrechos de colaboración con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y con la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), en diversas actividades investigadoras, proyectos y publicaciones.

Ainhoa EZEIZA (Donostia-San Sebastián, País Vasco, 1971) es profesora-investigadora en el Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura de la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián (Universidad del País Vasco). Doctora en Psicodidáctica por la Universidad del País Vasco, ha participado en diversos proyectos de docencia-investigación, tales como el Proyecto Europeo *COVCELL* para el desarrollo de un campus virtual para el aprendizaje de lenguas (2005-2007), el Proyecto Europeo *CREANOVA* (2008-2011) para el aprendizaje creativo e innovador (proyecto que coordinó), el Proyecto *Ikaskidetza* de aprendizaje informal y en red (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2013-2014) y actualmente es investigadora principal del Proyecto *Entretejiendo saberes populares y conocimiento científico*, a través del cual colabora con el Colectivo de Ilusionistas Sociales.

Coordina el Seminario de Ilusionistas Sociales (Ilusionista Sozialen Mintegia) desde su constitución en abril de 2015, a través del cual se facilita el encuentro entre estudiantes de diversos cursos y titulaciones con investigador@s y docentes de diversos lugares y ámbitos.

Lugares web de referencia y contacto:

<http://autogestion.ilusionismosocial.org/>

ilusionismosocial@gmail.com

Desempoderamiento, *Educación y Complejidad*

***Viviendo la construcción de procesos
educativos centrífugos***

El desempoderamiento educativo une, en el ámbito educativo, la teoría del desempoderamiento con sus ocho pilares (cuidados, libertad, construcción colectiva, confianza, interdependencia y autonomía, alegría, decrecimiento y esperanza) con las formas de trabajar del ilusionismo social, que no es otra cosa que *una forma de hacer* que se basa en la dimensión dialéctica, tiene como punto de partida las metodologías participativas (especialmente la IAP) y se desarrolla en el trabajo con las culturas populares. Como eje central tiene la *dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos cotidianos*; para ello hay que trabajar con y desde la gente, moviéndonos desde la seguridad de lo posible hacia la esperanza de lo imposible, mediante la autogestión de la vida cotidiana. Sin poder diferenciar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento, el reconocimiento y el aprendizaje de todos los saberes.



COLEGIO DE INVESTIGADORES
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Razón y alma en integración universal



IESU
Instituto de Estudios sobre la Universidad
Universidad Autónoma del Estado de México