

HOJA DE RUTA: Buenas prácticas, lecciones aprendidas y alianzas.

Miradas para la Paz: Claves feministas para implementar la Primera Agente Andaluza por la Cultura de Paz con Enfoque de Género.

Sistematización del 3^{ER} Encuentro Miradas para la Paz

HOJA DE RUTA: Buenas Prácticas, Lecciones Aprendidas y Alianzas
Miradas para la Paz: Claves feministas para implementar la Primera Agenda Andaluza por la
Cultura de Paz con Enfoque de género.

Sistematización del 3^{er} Encuentro Miradas para la Paz

Edita:

Mujeres en Zona de Conflicto (MZC)
Calle San Pablo 9. (14002). CÓRDOBA
Tlf: 957 08 20 00 Fax: 957 08 21 29
www.mzc.es

Correo electrónico: educacion@mzc.es

Coordinación: Inma Cabello Ruiz

Editora: Auxi J. León

Relatorías del equipo pedagógico de MZC:

Ana M^a López Gallardo

Azahara Puerto Moyano

Chema Cabello Ruiz

Eduvigis Collado Rodríguez

Almudena Molina García

Emilia Membrillera Santofimia

Natividad Blanco Sánchez

Carmen Olmedo Torralbo

Fotografías: Santi Jaén Ruiz

Depósito Legal: CO-1471-2018

ISBN: 978-84-09-04090-2

Año: 2018

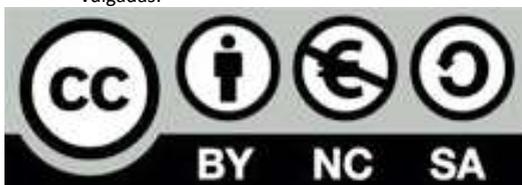


Esta publicación ha sido realizada con el apoyo financiero de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) en el marco de la convocatoria de 2015.l

El contenido de dicha publicación es responsabilidad exclusiva de las autoras y no refleja necesariamente la opinión de las entidades financiadoras.

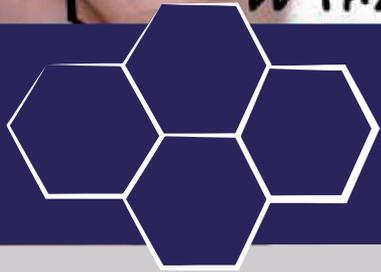
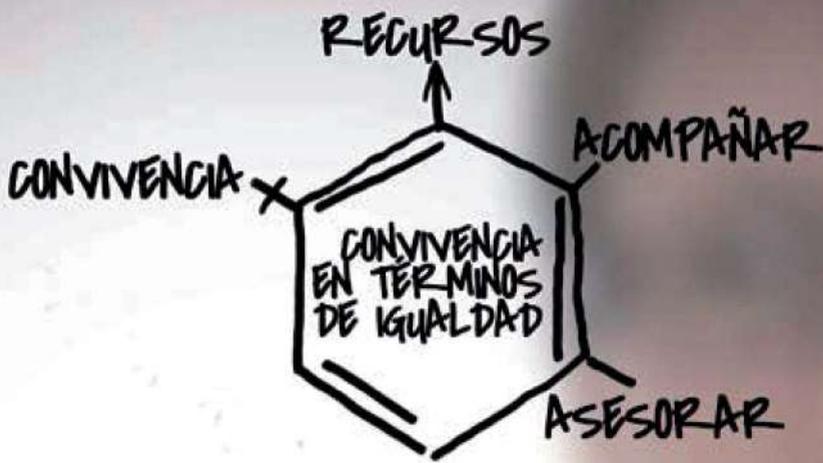
Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CONSEJERÍA DE IGUALDAD Y POLÍTICAS SOCIALES

Los contenidos están sujetos a una Licencia Creative Commons por la que, en cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia hará falta reconocer la autoría, quedando la explotación a usos no comerciales, pudiendo crearse obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.



Índice

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.¿Quiénes somos?..... | 6 |
| 2.Introducción..... | 8 |
| 3. Sistematización del 3 ^{er} Encuentro Miradas Para La Paz..... | 10 |
| Lo personal... siempre es político..... | 14 |
| Lo local (tu organización): hablemos de tu libro..... | 19 |
| Hacia lo global: tu estrategia con otras. Sola no puedes, con amigas, sí..... | 42 |
| 4. Lecciones aprendidas..... | 53 |
| 5.Anexos: Manuales del proceso de capacitación semipresencial sobre Epistemologías, Pedagogías y Comunicaciones Feministas | 55 |
| Anexo I: La Educación Emancipadora como propuesta para reconstrucción del pensamiento crítico (Amaia del Río Martínez) | 55 |
| Anexo II: Epistemologías Feministas (Rosario González Arias) | 80 |
| Anexo III: Aproximaciones a la investigación militante desde una perspectiva de Género (Marta Malo) | 90 |
| Anexo IV: La Coeducación como estrategia de intervención educativa (Kika Fumero) | 110 |
| Anexo V: De la comunicación para el Desarrollo a la comunicación para el cambio social (Amal Tardiff y Rocío Santos Gil) | 132 |
| Anexo VI: Un periodismo feminista que cuide y transforme (Patricia Simón) | 151 |



1. ¿QUIÉNES SOMOS?



¿QUIÉNES SOMOS? **MZC**

Mujeres en Zona de Conflicto (MZC) es una ONGD feminista que trabaja por un Desarrollo social y humano sostenible, que garantice a mujeres y hombres el disfrute de una vida digna, en la que tengan acceso a unos derechos sociales adecuados (en salud, educación, empleo, vivienda...) y que asegure la participación ciudadana y la toma de decisiones en condiciones de equidad de género en las esferas pública y privada.

Trabajamos en 4 ÁREAS

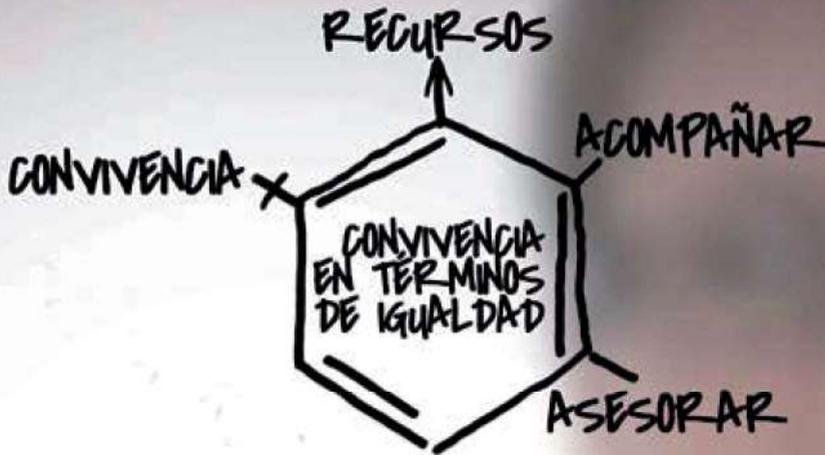
- Cooperación Internacional y Acción Humanitaria
- Acción Social
- Investigación
- Educación para la Ciudadanía Global

Conócenos en www.mzc.es

¿QUÉ HACEMOS DESDE EL ÁREA DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL?

Entendemos la educación como un proceso continuo que persigue generar personas críticas y comprometidas con la igualdad, la solidaridad y la justicia social. Nuestros proyectos trabajan:

- Coeducación
- Interculturalidad
- Prevención de Violencias de Género
- Resolución No Violenta de Conflictos
- Educación para la paz
- Pedagogías feministas y Educación Popular
- Educomunicación.
- Teatro social y “*artivismos*”
- Identidades y diversidades sexuales: contra LGTBIQ-fobia
- Relaciones sanas.



2. INTRODUCCIÓN

Miradas para la paz: Claves feministas para implementar la Primera Agenda Andaluza por la Cultura de Paz con Enfoque de Género

El proyecto *Miradas para la paz: claves feministas para la implementación de la 1ª Agenda por la Cultura de Paz y el Género* se ha implementado en la comunidad autónoma andaluza entre Noviembre de 2016 y Marzo de 2018. Ha contado con la financiación de la Agencia Andaluza de Cooperación al Desarrollo y con la colaboración de más de 30 entidades y colectivos andaluces.

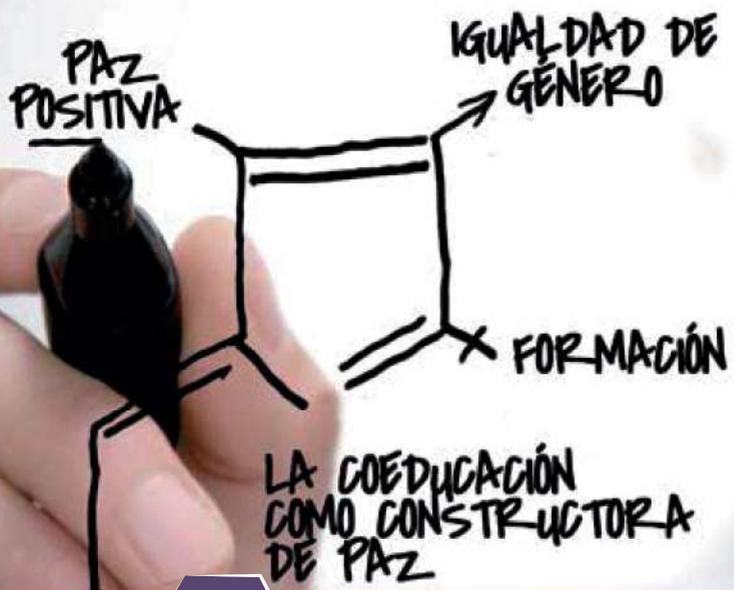
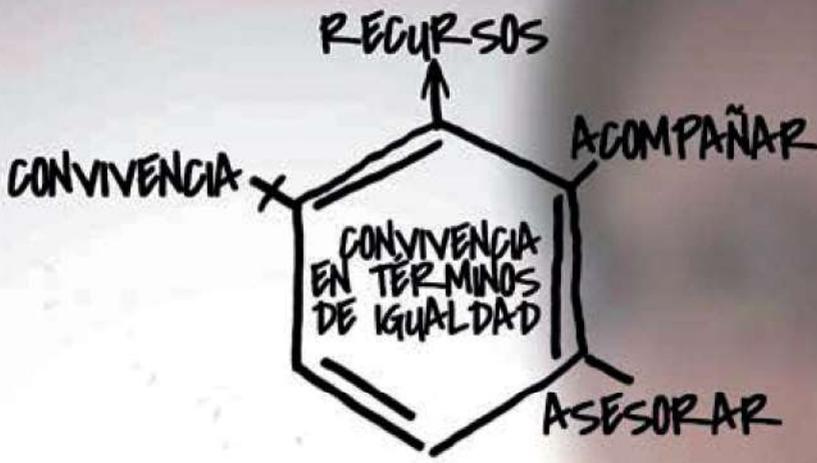
Ha perseguido dos objetivos fundamentales: aumentar la capacitación en pedagogías feministas de agentes clave y entidades andaluzas suscriptoras de la 1ª Agenda, y contribuir a mejorar la sinergia intra e interterritorial entre aquellas entidades y agentes andaluces que ya estamos trabajando en la promoción de cultura de paz y de género, además de sumar nuevas entidades suscriptoras.

El proceso articulado en este marco ha permitido dar continuidad al trabajo que se inició dentro del Programa de Cultura de Paz (2012 – 2015), concretamente a las demandas recogidas durante la celebración del 2º Encuentro Andalúz en Córdoba en Enero de 2015. En ese momento salimos con un consenso en torno a 7 puntos recogidos en una agenda común, que cada participante debía llevarse a su entidad, territorio y espacios cotidianos. Estos siete puntos de la agenda eran los principios básicos que debíamos apropiarnos y transversalizar en las acciones de cada entidad, para consolidar un trabajo coordinado en una red de nodos descentralizados, para la promoción de la cultura de paz y el enfoque de género o feminista.

Para poder acometer tamaña tarea, se había demandado capacitación en pedagogías feministas y también que los Encuentros fueran espaciados en el tiempo, para permitir que los aprendizajes fueran incorporándose a las estructuras: primero, pasando a formar parte del conocimiento situado de cada persona, y después, transfiriéndose al quehacer del colectivo.

Con este horizonte nos despedimos en Enero de 2015, y con lo recolectado después de tres años y un proceso de capacitación on-line en medio, nos dimos cita en Febrero de 2018 en Málaga para *desvirtualizarnos*.

En el equipo pedagógico de MZC solemos decir que nos gustan los puntos suspensivos porque representan la idea de proceso inacabado que subyace a toda propuesta educativa, puesto que el aprendizaje es algo compartido, continuo y perpetuo. Con este documento queremos compartir los resultados de proceso del 3º Encuentro y los manuales creados en el marco de la capacitación sobre Epistemologías, Pedagogías y Comunicación Feminista, para que los llevemos en nuestras mochilas y continuemos profundizando en nuestros aprendizajes... hasta el próximo encuentro presencial.



3. SISTEMATIZACIÓN DEL 3^{ER} ENCUENTRO

Miradas para la paz: Claves feministas para implementar la Primera Agenda Andaluza por la Cultura de Paz con Enfoque de Género



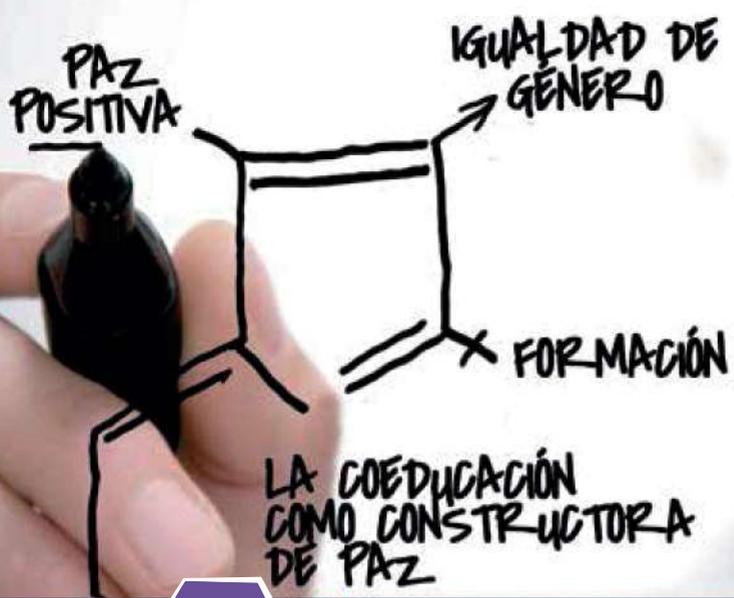
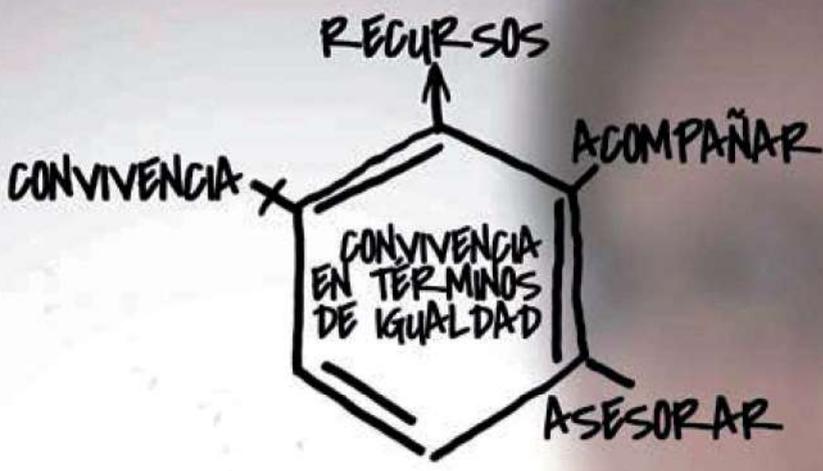
Como se ha mencionado antes, el ENCUENTRO FINAL: DESVIRTUALIZAR-NOS se celebró en Málaga, en “La Noria”, Centro de Innovación de la Diputación de Málaga, los días 9 y 10 de Febrero de 2018.

El programa se diseñó con el planteamiento de generar un espacio en el que poder conocernos mejor, charlar, tener oportunidad de preguntar a responsables de otras entidades y proyectos cómo funcionan, y salir con un mapeo personalizado de con qué nodos de esta red centralizada podemos establecer sinergias claras. La dinamización corrió a cargo del equipo de MZC, que diseñó un itinerario metodológico con el fin de transitar desde lo personal a lo global. Esta propuesta se estructuró así:

| VIERNES TARDE | SÁBADO MAÑANA | SÁBADO TARDE |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LO PERSONAL... ES SIEMPRE POLÍTICO | LO LOCAL (TU ORGANIZACIÓN): HÁBLANOS DE TU LIBRO | HACIA LO GLOBAL: TU ESTRATEGIA CON OTRAS. SOLA NO PUEDES, CON AMIGAS, SÍ. |
| <i>Espacio pensado para que las y los participantes se conozcan entre sí, y también conozcan a dónde están llegando.</i> | <i>Espacio facilitado para que los colectivos y entidades presenten sus actividades y proyectos, de forma que aumente el conocimiento entre ellas.</i> | <i>Espacio ideado para que cada colectivo mida cómo lleva de incorporada la Agenda en su quehacer, y visibilice las redes que establece con otros para mejorar.</i> |
| <i>Conceptos aplicados: cuerpo, conocimiento situado, y cambio(s) personal(es).</i> | <i>Conceptos aplicados: cuidados, interdependencia, y escucha activa.</i> | <i>Conceptos aplicados: sinergia, territorios, redes, y cooperación.</i> |







LO PERSONAL...
SIEMPRE ES POLÍTICO

LO PERSONAL... SIEMPRE ES POLÍTICO

MZC

La tarde del viernes fueron llegando poco a poco desde 5 provincias distintas, las 68 personas de 39 colectivos, que conformaron el total de participantes del Encuentro. Tomamos un té y dimos protagonismo a LAS PERSONAS. Se usaron algunos juegos del Arsenal del Teatro de los Oprimidos para poner en escena los Cuerpos, la Creatividad, y la Comunicación.

ENTIDADES/COLECTIVOS PARTICIPANTES

ALMERÍA

IES Alhadra

APRAMP

Almería con Orgullo

Asociación Almeriense para la Promoción de la Mujer con Discapacidad. LUNA

Fundación CEPAIM (Níjar)

CÁDIZ

Fundación Cruz Blanca (Algeciras)

Fundación Márgenes y Vínculos (Algeciras)

Fundación Cepaim (Algeciras)

Asoc. Cultural VOLÁTIL (Algeciras)

Asociación Mejorana (Campo de Gibraltar)

Fundación Amaranta (Algeciras)

CÓRDOBA

Red de igualdad, Distrito Sur Córdoba

LAS SUELTAS (Grupo Motor Enmujecer Fest)

Asamblea pro refugiados Córdoba

Feminismos Córdoba

ASOC DE MUJERES ECOFEMINISTAS PETRA KELLY

FORUM de Política Feminista de Córdoba

Red de Igualdad Distrito Sur

GRANADA

Un barrio de todos

Ayuda en Acción

ASCUA

Heliko

Asociación Damos la cara contra la violencia de género (Motril)

MÁLAGA

Coeducación EOI Fuengirola

Máster DDHH y Cultura de Paz UMA

Plataforma de Comunicación Comunitaria Onda Color

ACPP Asamblea de Cooperación por la Paz

J-AULAS ABIERTAS

COGLOBAL

Federación Feminista Gloria Arenas

Puntos Subversivos

CSIF-ANDALUCIA

Ayuntamiento de Atajate

Asociación de mujeres Amatista (Cádiz)

GDR Valle del Guadalhorce

CDP Sta. María de los Ángeles

Zambra

Programa de radio Nuevos Malagueños

LO PERSONAL... SIEMPRE ES POLÍTICO

MZC





LO LOCAL (TU ORGANIZACIÓN): HÁBLANOS DE TU LIBRO

Miradas para la paz: Claves feministas para implementar la Primera Agenda Andaluza por la Cultura de Paz con Enfoque de Género

En la mañana del sábado, tras desperezar los cuerpos y recibir a quienes se incorporaron en ese momento al Encuentro, propusimos a las personas participantes que se distribuyeran en 6 grupos de trabajo, donde dispusieron de 10 minutos cada cual para presentar a su entidad, compartir los proyectos relacionados con la promoción de cultura de paz y la transformación social con enfoque de género que están llevando a cabo, así como las buenas prácticas derivadas de sus procesos.

Denominamos a este momento ABEJAS AL PANAL, cada uno de los grupos de trabajo se ubicó en un lugar diferente de *la colmena* y se pusieron manos a la obra a compartir experiencias. En cada *panal* hubo una persona del equipo pedagógico de MZC haciendo la relatoría con el objetivo de compilar todas las experiencias presentadas y que ahora todas y todos podamos conocerlas y disfrutarlas.

Según las “abejas relatoras”, las conversaciones fueron fluidas y lo más curioso es que las “abejas participantes” se auto gestionaron de manera natural, dándose paso en las intervenciones ya que unas abejas interpeaban a otras. Se establecieron de redes de intercambio de información y de los materiales que cada abeja traía.

PANAL 1

Abeja 1: Aurora

Grupo: Ayuda en Acción

Resumen: Está en el encuentro para conocer a otras personas y sus trabajos.

Ella lleva el programa de Apadrinamiento, para ayudar a las personas.

Abeja 2: Marta

Grupo: Así es Colombia

Es de Colombia y es periodista.

Colabora con el Área de Participación e Inmigración en el Ayuntamiento de Málaga

Participa en un programa de radio “Nuevos Malagueños”, para darles voz a las personas que no tienen voz. Programa que lleva a cabo en cooperación con su país, utilizando la radio como medio para la Paz, en el espacio de conflicto armado.

Está realizando un diagnóstico sobre la situación laboral de las mujeres migrantes.

Está trabajando en un Foro de Pluralismo Religioso, en Málaga existe 160 nacionalidades, han creado este espacio para buscar las raíces comunes de las diferentes religiones y que la gente conozca dicha pluralidad.

Abeja 3: Ludy Macías

***Proyecto: “Colombia a través de la radio”**

Trabaja a través de la radio con mujeres el empoderamiento, conocimiento de las leyes, la política pública...

También llevan a cabo un proyecto empresarial, partiendo del potencial (materia prima) de los trabajos artesanales de cada una de las mujeres, a partir de los que cada una ha montado su propio negocio, y sobre todo, les ha ayudado a salir de la relación de la violencia y maltrato.

En Málaga ha realizado el Máster de cooperación y un proyecto de investigación para seguir trabajando con su país sobre proceso de Paz, basado en dinámicas de reinserción.

Abeja 4: Juani Jiménez

Grupo: Asociación de mujeres Amatista

Asociación que nació hace 28 años

Trabajan con los Planes de Igualdad en los IES y en los CEIPS.

Realizan actividades y actos reivindicativos en las efemérides propias del movimiento feminista y por la paz.

También realizan actividades a nivel de Federación del Valle del Guadalhorce, dentro de GDR, están trabajando en un pacto por la igualdad sobre el lenguaje incluyente y la imagen no sexista. Dicho pacto lo tienen que incorporar en sus líneas de trabajo los Ayuntamientos, empresas, colectivos, etc.

Abeja 5: Verónica

Grupo: MZC, Voluntaria de Granada

Ha realizado un Máster de Cooperación.

En estos momentos también está realizando un proyecto con la ONG “Ascuá”, que se de-

nomina “Femmebook”, espacio virtual parecido al Facebook, pero realizado y dirigido por y para mujeres y feministas donde compartir experiencias, materiales, difusión, chat, movilizaciones, etc.

Abeja 6: Isa

Grupo: Asociación de mujeres Ecofeministas Petra Kelly

Nacieron hace poco tiempo: dos años.

Lo primero que empezaron a trabajar es sobre la formación en el “Ecofeminismo” con la realización de unas jornadas con Angélica Velasco.

Realizaron un proyecto de diseño gráfico por que se encontraron con muchas mujeres que no sabían cómo diseñar un cartel para difundir sus actividades.

Siguen con la autoformación a través de lecturas, compartir artículos, libros, etc...

En este último tiempo se plantearon la siguiente pregunta,

¿Sirve el ecofeminismo para cambiar a un mundo mejor?

A partir de esta pregunta empezaron a diseñar sus actividades cotidianas adaptándola a esta filosofía (yoga, la comida sana, reciclaje, respeto al medio ambiente, recursos de la tierra,...).

Abeja 7: Sara

Grupo: MZC, Voluntaria de Granada

Máster de Cultura de Paz.

Está preparando un proyecto de Autoempleo sobre la Permacultural como filosofía de vida con un grupo de mujeres, buscando un trozo de terreno por Granada para poderse instalar y llevar a cabo el proyecto.

“Somos mujeres creando espacio de autoempleo y economía subversiva, basadas en la permacultura y los cuidados para un cambio social integral-radical”

Abeja 8: Elena**Grupo: Grupo motor de “EmmujecerFest”**

Presenta el Festival de EmmujecerFest que se celebrará en Córdoba los días 9 y 10 de marzo, donde el lema este año es “El Humor”

Se van a realizar conciertos, talleres, espectáculos, concurso de cortos,...

Festival realizado por y para mujeres.

El grupo coordinador del festival lo componen 22 colectivos de mujeres.

Abeja 9: Amal**Grupo: Radio Comunitaria “Onda Color”**

Es periodista y trabaja en la radio comunitaria “Onda Color” ubicada en Palma- Palmilla, como responsable de programación. Es un espacio de empoderamiento y de dar voz a las personas invisibilizadas.

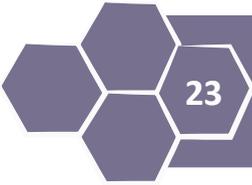
Tiene 23 programas: con las temáticas de Comunicación, Género-feminismo, DD.HH. Inmigración Medio Ambiente, Permacultura, etc...

Está empezando un proyecto con las mujeres del barrio, que ahora mismo es un Club de lectura, y se pretende que en el futuro, los debates sobre los libros se hagan en un espacio abierto en la radio.

Participa con el movimiento feminista de Málaga en el programa “Onda Gorfa” organizado por Zambra, el último programa fue dedicado a “Derechos sexuales y reproductivos”.

PANAL 2***Abeja1: Yulaica******Abeja2: Isa*****Grupo: Fórum de Políticas Feministas Córdoba**

La meta de la organización es la de profundizar en la participación de las mujeres en la política y movimientos sociales. Tienen sedes en Málaga, Córdoba, Granada y Sevilla. Su trabajo es voluntario y se gestionan con autofinanciación. Llevan desde hace más de 30 años realizando actividades y casi 20 impartiendo talleres formativos e informativos (sobre



cómo hablar en público de lo público, capacitación política...). Estos talleres están destinados a mujeres.

Entre sus actividades están:

- Publicaciones de libros sobre distintos temas (vientres de alquiler, prostitución...) todos accesibles en la web.

- Poesía en los Patios, una actuación artística en los patios de Córdoba

- Participar en los Informes Sombra de la CEDAW.

- Participar en el grupo motor del “EnmujercerFest” de Córdoba y todo lo que lo rodea, además de en las distintas plataformas existentes en la ciudad.

Abeja 3: Micaela Ford

Grupo: EOI Fuengirola

Responsable de Igualdad de la Escuela Oficial de Idiomas de Fuengirola. Responsable de distintos espacios online (Desarrollando inteligencia feminista, Mujerpalabra.net, talking-peopel.net...). Contó su amplia experiencia en movimientos sociales (sobre todo antimilitaristas). Compartió su experiencia en la huelga feminista del año anterior por la que tiene abierto un expediente sancionador frente al que ha puesto un recurso de alzada. Su estrategia es transversalizar el pensamiento y enfoque feminista en los materiales didácticos (fichas para el aprendizaje de idiomas, biblioteca feminista, vídeos para que las mujeres conozcan las leyes que las deben amparar...)

Abeja 4: María José (Presidenta)

Abeja 5: Carli (Psicóloga)

Grupo: Asociación Promoción de la Mujer con Discapacidad LUNA

La principal lucha de la asociación es la invisibilidad a la que está sometida la mujer con discapacidad. Es una asociación que funciona sobre todo con voluntariado. Está integrada en el movimiento feminista a todos los niveles (autonómico, nacional e internacional). Tiene como objetivo “sacar a la mujer con discapacidad de la casa” donde la tradición la ha “escondido”. Para ello se refuerzan programas de apoyo psicológico, programas de apoyo fisiológico, todos ellos gratuitos y destinados A MUJERES (independientemente de su situación). Además, a través de una radio local habla cada lunes (desde hace 4 años) de una

mujer, para visibilizar su contribución a la historia (científica, literaria, política...).

Abeja 6: Luz

Abeja 7: Agustín

Grupo: Almería con Orgullo

Antes incluían en el nombre LGTBI+ pero decidieron quitarlo para no crear barreras ya que quieren que en la asociación participen personas de cualquier orientación e identidad sexual. Están empezando (aún están gestionando la burocracia para hacerse asociación) aunque ya han hecho varias actividades: cineforum en torno al documental “La Rebelión de Stonewall”, charlas en distintos centros educativos, participación activa en la organización del Día del Orgullo en Almería. Su reto es hacer ver a la gente que les dice “si ya está la situación de las personas LGTBI bien ¿por qué seguís?”, que eso no es cierto y que aún queda camino por recorrer para que exista plena igualdad y reconocimiento de las diversidades sexuales y afectivas.

Abeja 8: ANA

Grupo: GDR Valle del Guadalhorce

Su objetivo es insertar la perspectiva de género en los planes de desarrollo de la comarca. Para ello han elaborado el Plan de igualdad y desarrollado en la comarca la experiencia de “El Cofre de Lilith” (en la que ha participado MZC). Dedicar su esfuerzo (poco valorado a nivel institucional) a romper estereotipos sobre lo rural (muchas veces entendido como “pobre”, “bajo”...), analizar las violencias en los pequeños gestos y comportamientos, incluso analizar los formularios que las instituciones usan.

PANAL 3

Abeja 1: Toñi

Abeja 2: Jessica

Grupo: Feminismos Córdoba

Desde su activismo, utilizan el medio audiovisual para hacer reivindicaciones. Utilizan canales en youtube para difundir su trabajo, creando herramientas audiovisuales como medio de sensibilización a la ciudadanía.



También hacen formaciones con perspectiva de género en grupos de mujeres y utilizan la cámara en esas formaciones. En una de ellas relatan como produjeron un corto en esta formación con la premisa “contar historias feministas con cámara”.

El movimiento también organiza acciones directas en la ciudad de Córdoba y relatan como ejemplo una acción reivindicativa que realizaron en el Obispado de Córdoba.

Abeja 3: Catalina

Grupo: COOPERATIVA MEJORANA

Cooperativa de mujeres que crean una red de guarderías para el cuidado diurno de niñas/os. Nace por la necesidad de mujeres que se incorporan al mercado laboral y requiere de estos servicios para compaginar los roles de cuidado y laborales. Actualmente existen 8 guarderías a cargo de la cooperativa, con aproximadamente 42 educadoras trabajando en ellas. Además amplían sus actividades y actualmente tienen en marcha el Catering Navío, también trabajado por mujeres y que sirve a la red de guarderías.

Abeja 4: Leo

Grupo: CEIP MANUEL ALTOLAGUIRRE

Leo es la responsable del plan de igualdad del CEIP, situado en el barrio Palma Palmilla de Málaga. Nos explica algunas actividades que realiza desde el marco del plan:

Ciclo de mujeres en torno al 8M, trabaja la semana de la familia (visibilizando el empoderamiento LGTBI+), actividades en todas las efemérides (cada mes lo dedica a una actividad concreta con perspectiva de género), crea la asamblea de la igualdad o aprendizaje de la lectura por medio de cuentos coeducativos.

Nos confiesa su lucha constante en el centro para incluir esta perspectiva en las actividades y el poco apoyo que palpa desde sus propias compañeras/os y desde el equipo directivo.

Abeja 5: Nati

Abeja 6: Bea

Grupo: CDP SANTA MARÍA DE LOS ÁNGELES

Responsables del plan de igualdad y plan de convivencia. Nos relatan algunas actividades llevadas a cabo en el centro como: trabajo en red con otras entidades, guía del lenguaje

inclusivo en el aula, y actividades de nuevas masculinades, entre otras.

Nos comentan que el año pasado recibieron el premio Vicente Ferrer. Además inciden que desde el equipo directivo y las compañeras/os del centro perciben bastante apoyo en las actividades que se proponen.

Abeja 7: Ana Belén

Grupo: IES Alhadra (Formación Dual con MZC Almería)

Ana es alumna de primer curso del Ciclo Formativo de Igualdad de Género, ciclo pionero en Andalucía y que forma a técnicas de igualdad de género con salidas laborales en el ámbito social.

Nos habla de las asignaturas y contenidos formativos del ciclo: intervención social, laboral, elaboración de proyectos con perspectiva de género, diagnósticos sociales, participación social de mujeres.

Abeja 8: Mafer

Abeja 9: Elisa

Abeja 10: Juliana

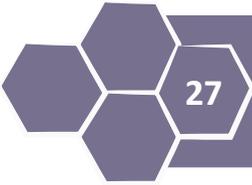
Grupo: MÁSTER CULTURA DE PAZ Y DERECHOS HUMANOS UMA

Son alumnas de máster, e inciden en la necesidad de incluir los 7 puntos de la agenda que se trabajan en este encuentro tanto para su desarrollo formativo del máster como en posteriores trabajos. Nos cuentan algunas experiencias como voluntariado y relaciones laborales en entidades del tercer sector.

Mafer nos relata su experiencia en un colegio religioso en Ecuador, donde insiste en la necesidad de reproducir lenguaje inclusivo.

Elisa nos habla de su experiencia en colegios jesuitas, en actividades de proyectos comunitarios con mujeres, además de colaborar con la universidad en la coordinación y gestión del voluntariado en especial incidencia en violencias de género. Nos habla como desde su experiencia en centros educativos ha visto un aumento de la violencia por parte de las mujeres, lo que recalca la necesidad de trabajar la cultura de paz de toda la comunidad.

Juliana por su parte nos relata su experiencia como voluntariado UNICEF. Considera la comunicación para la transformación la base del trabajo en DDHH y cultura de paz.



Abeja 11: Marcela

Grupo: Puntos Subversivos

Asociación feminista con varias líneas de trabajo, nos explica algunas actividades que desde su asociación llevan a cabo en la ciudad de Málaga.

Actividades de incidencia política:

Itinerarios formativos para mujeres, autoformación dialógica (para crearnos como agentes políticos de cambio y tener discursos dialógicos).

Además preparan encuentro feministas de mujeres de Málaga, este año será la IV edición. Son espacios donde se crea una agenda socio-política feminista de Málaga con 13 puntos mínimo a los que adherirse.

También nos relata su puesta en marcha de la actividad “Ruta Violeta” en la que invitan a colectivos feministas a Málaga, como forma de sensibilización e incidencia en la ciudad.

Abeja 12: Saray

Grupo: MZC, voluntaria de Almería (Proyecto de promoción propia: PINTURA PARA LA CONVIVENCIA)

Saray actualmente trabaja como colaboradora en el Área de Acción Social de MZC. Lleva a cabo un proyecto de activismo mediante la pintura en el municipio de San Isidro (Almería) una zona con altos índices de inmigración irregular, trabajos precarios basado en la agricultura, infravivienda y mendicidad, así como una zona de asentamientos donde la luz y el agua son escasas, y se ha detectado por parte del equipo de MZC un aumento de mujeres en situación de prostitución y víctimas de trata.

Entre las actividades del proyecto se encuentra la realización de talleres de sensibilización en género e interculturalidad utilizando la pintura como herramienta. Estos talleres son llevados a cabo en el municipio de San Isidro con diferentes colectivos de mujeres. El proyecto finaliza con la pintura de un mural en una zona del municipio, en colaboración de los diferentes colectivos de mujeres beneficiarias de los talleres de la pintura con el objetivo de que el mural tenga un impacto visual en el pueblo, y un sentido de sensibilización a la realidad que allí vive.

PANAL 4

Abeja1: Aurora

Grupo: Márgenes y vínculos.

Capacitación teórica y práctica a un grupo de mujeres migrantes.

- Salud sexual y reproductiva.
- Alimentación saludable, actividades físicas y enfermedades crónicas.
- Infancia y Juventud; rol parental.

Participan mujeres de distintos orígenes: marruecos, África subsahariana, América Latina.

La planificación de las actividades se realiza de manera participativa, entre las mujeres y el equipo de medicina. Colaboran con Cruz Blanca.

Entre febrero y abril se realizarán las formaciones. El objetivo es que este grupo de mujeres se conviertan en las mediadoras y reciban un sueldo. El planteamiento es desde el punto de vista de la psicología Gestalt y la “entreculturalidad” (abandonando el concepto de “integración”). Les preocupa, a largo plazo, la continuidad del proyecto.

Abeja 2: Marisol

Grupo: CSIF

Ella trabaja en el área de igualdad, responsabilidad social, acción social.

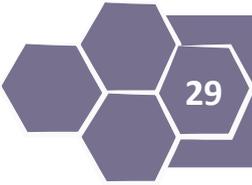
El interés en venir al encuentro es para conocer asociaciones, enredarnos y ofrecer sus espacios y capacidades.

Le parece muy importante visualizar lo que hay en Andalucía.

En su trabajo, se organizan con comisiones de igualdad.

- Ofrecen asistencia a trabajadoras que sufren VBG (violencias basadas en el género); acompañamiento psicológico, etc.
- Responsabilidad social, con colectivos migrantes, discapacitadas/os.

En Madrid se ha trabajado con un colectivo de personas migrantes, y pretenden repetir la experiencia en otros territorios.



Quieren sumarse a las asociaciones para apoyar el trabajo que ya están realizando.

En su página web (www.csif.es), publican acciones de otras organizaciones.

Abeja 3: Alicia

Grupo: Márgenes y vínculos (Los Barrios)

Colaboran con la Fundación Amaranta.

Trabajo en Centros Penitenciarios. Intervención Socio-educativa.

- También les preocupa la continuidad.
- Se proponen la integración entre las mujeres en ese espacio compartido.
- Hay mucha población inmigrante, por ser una zona fronteriza.
- Metodología: arte, imagen.
- Se fomenta la participación y la responsabilidad; hay talleres y espacios autogestionados.

Llevan muchos años, por lo que cuentan con un espacio propio.

Las mujeres en la prisión son minoría, lo que hace que no se realicen talleres específicos para ellas.

- Participan en una revista, y se fomenta la lectura.
- Arte autogestionado: arteterapia, mejora de la convivencia intercultural.
- Radio con jóvenes (en el centro tienen un proyecto de radio con hombres, "Radio vida", con la iglesia católica).

(No hay presencia de organizaciones religiosas no católicas)

Abeja 4: Elena

Grupo: Cruz Blanca.

Trabajan con mujeres en situación de vulnerabilidad, y con mujeres que son posibles víctimas de trata.

Colaboran con el CETI.

No dan alojamiento o protección, sino detección e identificación.

Uno de los problemas es que las mujeres no se quedan en el recurso; al ser un lugar de frontera, se van.

En Tánger, trabajan con la Delegación de Inmigración, para tener una perspectiva más amplia del recorrido.

Hay otro recurso de protección para mujeres identificadas como víctimas de trata: una casa en Huesca con plaza para cinco mujeres, con hijos.

La Fundación corrobora, junto con la UCRIF, el indicador de víctima.

La identificación como víctima de trata hace el proceso de asilo más complicado.

Se intenta que las mujeres se queden al menos seis meses en el centro.

Las actividades que hacen no son obligatorias y no todas participan; muchas no hablan español.

Abeja 5: Ilargine

Grupo: Fundación Amaranta.

Es una organización religiosa, de las Adoratrices.

Es técnica de un proyecto con mujeres en situación de prostitución y víctimas de trata.

Es un proyecto de frontera con mujeres en el centro de internamiento de Algeciras: recursos de ayuda humanitaria. Apoyo social: capacitación a través del arte.

Educación para el Desarrollo: prevención del consumo del sexo (relaciones sanas)

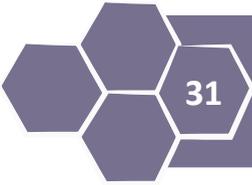
Incidencia política: con policía, guardia civil.

Trabajan desde el enfoque de género, en teoría sin juzgar a las usuarias, sino acompañando sus decisiones.

La mayoría son mujeres migrantes.

Problemas:

- Los recursos en general no están pensados para las mujeres.



- En general, existe una idea del perfil de mujer víctima de trata, y de alguna manera se espera que todas cumplan este perfil de víctima.
- Algunas caen en la red al llegar a España.
- La policía no quiere colaborar con las organizaciones sociales (para hacer evaluaciones conjuntas, entrevistas, talleres, etc.)

Hacen también talleres en IES sobre introducción al feminismo.

Abeja 6: Lara

Abeja 7: Jesús.

Grupo: Fundación CEPAIM Níjar.

Dispositivos de acogida humanitaria:

Desde hace siete u ocho años, dieron un giro estratégico y dejaron de trabajar sólo con el colectivo, para trabajar también con el contexto, en redes, etc.; se hace un trabajo más comunitario.

Antes no se conocía mucho el trabajo de la Fundación porque estaba más orientado hacia dentro. Ahora tienen una perspectiva “entrecultural”.

Proyecto Baobab:

Iniciativa intercultural para convivencia entre la población migrante y la población urbana. Están cercanos geográficamente, pero son desconocidos. Fomento de la convivencia y el desarrollo comunitario.

Grupo de asentamientos:

Trabajo comunitario con mujeres. Es muy difícil trabajar con las mujeres “locales”. Intentan buscar la confluencia entre ellas.

Problemas: racismo institucional, limitaciones por ejemplo para el empadronamiento, problemas para acceder a una vivienda.

A iniciativa de las mujeres, se han creado mesas comunitarias con el tema de la vivienda, para influir en el Plan Municipal de Vivienda.

Abeja 8: Lorena.**Grupo: Ayuntamiento de Atajate**

Es la Dinamizadora de Cultura y Juventud del municipio.

En este contexto rural, muchas mujeres son tradicionales o no tienen estudios. Se intenta promover la capacidad de decisión de las mujeres y sobre todo de las jóvenes.

Con las mujeres mayores, se hacen talleres más lúdicos: club de lectura, convivencia, excursiones, etc.

El problema de las charlas es que se queda ahí, no tienen trascendencia o continuidad. También se hacen talleres intergeneracionales.

El diseño de las actividades parte de un proceso participativo. Sobre la participación masculina, a veces reclaman actividades pero no participan del proceso del diseño de las mismas.

Abeja 9: Ana**Grupo: Asociación Cultural La Volátil**

Llevan a cabo dos proyectos:

Escuela de circo.

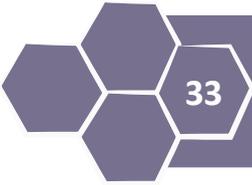
Festival de circo (junio).

El festival es un encuentro de escuelas de circo federadas. Es un encuentro intergeneracional, ya que atrae a personas del municipio que no participan en la escuela, pero sí van al festival.

Tras la primera experiencia, se marcó como objetivo equilibrar la participación de mujeres y hombres; esto se ha conseguido, alcanzando un 50% de participación de mujeres y hombres. Se trabaja con la comunidad puesto que la escuela es en el polideportivo municipal, y abierto a todo el mundo. Además se hacen actividades en los colegios.

Abeja 10: Azahara.**Grupo: MZC Granada**

Presentación de las intervenciones en la educación formal, por niveles.



Trabajo en primaria: talleres de educación emocional, coeducación e interculturalidad.

Trabajo en secundaria: talleres de sensibilización y gran importancia del acompañamiento en la implementación del II Plan de Igualdad.

Trabajo en Universidad: Proyecto “Actúa contra la Trata”.

PANAL 5

Abeja 1: Gema

Abeja 2: María del Mar Ortega

Grupo: APRAMP ALMERIA.

Hacen una breve descripción del trabajo que se realiza desde APRAMP a nivel estatal (específicamente en relación a los territorios en los que están establecidas: Madrid, Asturias; Salamanca, Murcia, Badajoz y Andalucía) respecto a la intervención con Mujeres víctimas de Trata.

El proyecto que vienen a presentarnos, se basa en la atención a Mujeres víctimas de Trata en la zona de Almería donde ellas realizan el trabajo a diario basado en dos estrategias definidas.

Por un lado, la intervención con carácter asistencial: trabajan desde una unidad móvil con la que van moviéndose buscando a las Mujeres por las zonas concretas donde saben que están siendo explotadas (calle, pisos o “club”) con el objetivo de contactar con ellas y ofrecerles materiales de prevención, así como la realización de pruebas rápidas de VIH y en caso de ser necesario la derivación a recursos de Salud, Seguridad Social, Servicios Sociales, Cuerpos de Seguridad, y otros.

Para facilitar la comunicación con las mujeres cuentan con la ayuda de dos mediadoras culturales (Rumanía y Nigeria)

Por otro lado, realizan una intervención de carácter emancipador o como ellas mismas definen “de reinserción” apoyado en un recurso de alojamiento situado en Madrid y desde el cual trabajan mediante convenios con empresas para promover la formación y la reinserción de las Mujeres que logran y quieren salir del círculo de violencia que supone la Trata. Nos hablan de formación desde y para la empresa (camarera de piso, ayuda a domicilio,...) con la que no solo pueden ampliar conocimiento y opciones laborales sino que además supone un paso previo para la regularización de su situación legal en el país.

Respecto al recurso de alojamiento es importante puntualizar que no es necesaria ningún tipo de denuncia para poder acceder al mismo.

Para finalizar, nos explican lo sumamente satisfechas que están con la inserción el pasado año de una de las mujeres que han derivado ellas y que les supone una fuente de energía para seguir adelante en lo que definen como “un trabajo muy duro”

Abeja 3: María Jesús

Abeja 4: Mariela

Grupo: ASCUA (Asociación Cooperativa Universitaria Andaluza)

Plataforma para proyectos que surgen a través del Máster de Cooperación de la Universidad de Granada, una vez realizadas prácticas en terreno pueden surgir ideas y esta plataforma es una incubadora para estas iniciativas. Se ofrece la formación y orientación para conseguir financiación en la ejecución de esos proyectos.

Están llevando a cabo Proyectos de Educación para el Desarrollo, en este momento realizan proyectos o cursos intergeneracionales, a través de conocimiento conjunto en el que se tratan tipos de violencias, feminismos, identidades, entre otros. El próximo proyecto que van a realizar es un curso centrado en Violencias e Identidades para hospitales, dirigido a personal de administración, con protocolos sobre acoso y temas de medicina feminista. La persona que tiene la idea es la responsable de la ejecución del proceso.

Otro de los proyectos en los que están trabajando es la promoción del autoempleo en una zona de Honduras, con formación de cooperativas de mujeres que elaboran productos de higiene.

Abeja 5: Jose

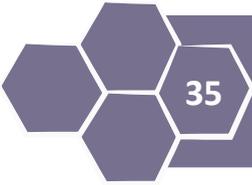
Grupo: UNRWA

Situada en Sevilla y Granada. Equipo de investigación: Alianza para la solidaridad.

“Tejiendo redes en torno a los ODS”

Agenda 20/30 firmada por 196 países viene a ser la sucesora de los ODM, con 17 objetivos de los cuales extraemos 5:

Migraciones



Equidad de Género

Salud

Agua

Educación

Realizan una investigación mediante entrevistas grupales e individuales a colectivos, ONGDS, Universidades, Ayuntamientos.... Con el objetivo de buscar la información para redactar cuáles son las demandas sobre estos 5 derechos, con el objetivo principal de aprender a usar las herramientas institucionales y hacerlas nuestras desde la Agenda.

Es muy importante saber que existe un espacio en la Agenda de apropiación y de participación política del que debemos estar informadas y formadas ya que nos abre posibilidades de trabajo y aprendizaje así como la expansión de proyectos que tienen cabida en presupuestos de la Agenda.

Abeja 6: Álvaro

Grupo: COGLOBAL (Málaga, Sevilla, Murcia (Molina))

3 Líneas de trabajo:

Ágora infantil: desarrollo de programas de participación infantil. Las personitas realizan proyectos relacionados con Pobreza, Medio Ambiente, Igualdad y Educación con una metodología adaptada a 7 sesiones en un proceso participativo y abierto.

Asesoramiento a Ayuntamientos para la realización de los presupuestos participativos (Castilla la Mancha)

Formación /investigación en desarrollo local: creación de redes de conocimiento y cooperación descentralizada.

Abeja 7: Ignacio

Grupo: HELIKO

Es un proyecto de nueva creación con un objetivo claro: LA INCIDENCIA POLITICA.

Hasta ahora el equipo ha estado disperso pero vienen con fuerza para centrarse en proyectos relacionados con la Cultura de Paz y los Cuidados. Hasta ahora no tienen proyectos

específicos pero trabajan en ello con ganas y mucho amor.

El compañero nos hace también alusión a su preocupación por las adolescentes extuteladas, ya que considera que los varones están muy inmersos en el proceso de emancipación y son conocedores de los recursos de alojamiento y tutorización que las entidades realizan, pero las mujeres no cuentan con este tipo de oportunidades, y mucho menos de seguimiento.

Abeja 8: MAITE

Grupo: ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS (FUENGIROLA)

Nos habla de un proyecto de coeducación e inteligencia feminista que se viene llevando a cabo desde la Escuela de Idiomas para fomentar el lenguaje inclusivo y hacerlo extensivo.

Nos habla de su compañera, Michelle Ford que desde su Blog, Mujerpalabra.com hace extensivo este trabajo al que nos invita a visitar.

PANAL 6

Abeja 1: María

Abeja 3: Antonio

Grupo: DAMOS LA CARA CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO

La organización trata de crear redes de apoyo a víctimas de violencia de género, tanto como si deciden denunciar (en cuyo caso también se le proporcionará asistencia o apoyo legal) como si no. Además de en Motril también están presentes en Salobreña y Almuñécar. Además tienen proyectos de formación y educación en institutos de la zona. Promueven actos culturales trabajando con las mujeres que van pasando por la organización y además proporcionan formación a todas las mujeres que atienden en temas específicos sobre violencia machista. El grupo motor que trabaja de forma fija y continua (no remunerada, sino de forma activista) son 6 personas. Llevan un total de 38 mujeres atendidas, de las cuales han ayudado a integrarse laboralmente a 6. Trabajan en colaboración con el Colegio de Abogados para dar formación sobre el tema a profesionales. La manera en que consiguen darse a conocer es a través de pegatinas que van dejando en baños públicos, probadores de las tiendas, comercios, centros de salud, farmacias...

Abeja 3: Doris**Grupo: J-AULAS ABIERTAS**

Este grupo trabaja el feminismo más que de forma temática, como algo transversal a la estructura del colectivo. Surgió a partir de estudiantes que en contacto con la Facultad de Educación de la UMA consiguieron la cesión de un espacio para poder trabajar al aire libre, el cual ha sido posible habilitar gracias a la construcción colectiva a base de materiales reciclables. Hoy día acogen a prácticum universitarios, centros educativos que piden el espacio y formación para sesiones... es un espacio abierto a la participación ciudadana. Trabajan con el término de permacultura, en las cual se integran diferentes áreas de la vida que entroncan con la filosofía del aprendizaje experiencial, y el hacer como forma de educación.

Abeja 4: Rosario***Abeja 5: Ana*****Grupo: RED DE IGUALDAD DISTRITO SUR**

Dicha red está compuesta por muy diversos colectivos, instituciones y organizaciones que trabajan juntas en este espacio geográfico del municipio cordobés, entre ellas y asistentes a las jornadas, Coordinadora Igualdad Distrito Sur, Trabajan en casas de acogida para víctimas de violencia de género, lo cual supone un entorno muy duro de trabajo tanto con las autoridades policiales como con las propias mujeres. También tienen actividades de formación en el distrito como cursos, charlas y demás en la que intentan deconstruir el machismo generalizado. El empoderamiento de las mujeres y la mejora del autoconcepto son otras de las actividades clave de la organización como lucha y prevención de la violencia machista. En el ámbito educativo trabajan con el profesorado, las AMPAS, el alumnado, especialmente en centros de Atención Preferente y de compensatoria, que abundan en el distrito, donde han conseguido introducir trabajadoras y trabajadores sociales para trabajar esto de forma continuada.

Abeja 6: Pilar**Grupo: Federación Feminista Gloria Arenas**

Se trataba de una manera de unificar y articular diferentes asociaciones del movimiento feminista mediante la incidencia política conjunta y la difusión de las pedagogías feministas. Son catorce asociaciones que se constituyeron en federación en junio de 2011. Tienen una agenda conjunta, pertenecen a la RECA, CEDAW y Ruta Violeta, y trabajan con redes

de todo el país para conseguir acuerdos a nivel estatal. Últimamente han presentado una propuesta de definición de “Patriarcado” a la RAE, ya que consideran primordial hacer incidencia sobre el lenguaje.

Abeja 7: Helena

Grupo: FUNDACIÓN CRUZ BLANCA

Trabajan sobre un programa con personas que ejercen la prostitución en el Campo de Gibraltar. Visitan los lugares de trabajo, proporcionan atención integral y tratan de ser un referente para las trabajadoras sexuales. Ahora han comenzado a trabajar con Algeciras Acoge. El proyecto trata de entablar relaciones con las trabajadoras y facilitar el acceso a los recursos, asesoramiento, mediación, acompañamiento físico y emocional y fomento de la autonomía. Mediante la cuestión sanitaria es como pueden acceder a los clubes en muchas ocasiones. Además la persona encargada del proyecto (sólo una) tiene que tratar de detectar las redes de tratas del entorno, aunque existe un programa específico que se ocupa del tema. En Algeciras se ha trabajado en los CIE con AntenaSur.

Abeja 8: Carmen

Grupo: Asamblea de Cooperación por la Paz ACPP.

Trabajan en programas sobre Solidaridad, Cooperación al Desarrollo, Educación para la Paz y defensa de Derechos Humanos. Su estrategia educativa es servir de apoyo a los centros escolares en los programas de educación en valores. El método de trabajo es la implicación activa de todos los agentes de la comunidad educativa.

A nivel nacional han estructurado un programa educativo llamado: “Escuelas sin racismo: escuelas para la paz y el desarrollo”, una intervención a medio largo plazo que articula actividades en valores con el objetivo de que sean integrados en el Plan de Centro. Dicho programa nació en Amberes en 1988. Dentro de este programa tenemos un proyecto llamado “VEO VEO”, un circuito-exposición de juegos interactivos que pretende que lxs visitantes piensen por sí mismxs y busquen soluciones a los problemas planteados, tomando conciencia de los mecanismos que conforman las generalizaciones, los prejuicios, los estereotipos...

Desde el año 1993 trabajan en los Territorios Ocupados Palestinos, con cuatro áreas de intervención: agua, salud, refuerzo alimenticio y sensibilización democrática y participación. Tienen como fin el apoyo para la construcción de un tejido social estable que permita a la sociedad civil trabajar para la consecución de sus derechos sociales, civiles y políticos, a

través del diálogo y la cultura de paz. Han desarrollado también trabajo en el proceso de paz en Colombia para facilitar el acceso de las víctimas del conflicto a sus derechos fundamentales y el acompañamiento jurídico de las víctimas de despojo o abandono forzado en Antioquia. Además trabajan en Túnez para el fortalecimiento de la sociedad civil y la lucha para una sociedad democrática y el trabajo por los derechos humanos. Por último en Senegal, en Casamance, zona afectada por conflictos armados trabajan por el desarrollo integral en los sectores de salud, educación, seguridad alimentaria, agua y saneamiento y producción, en cooperación con socios locales para la reconstrucción de la paz.



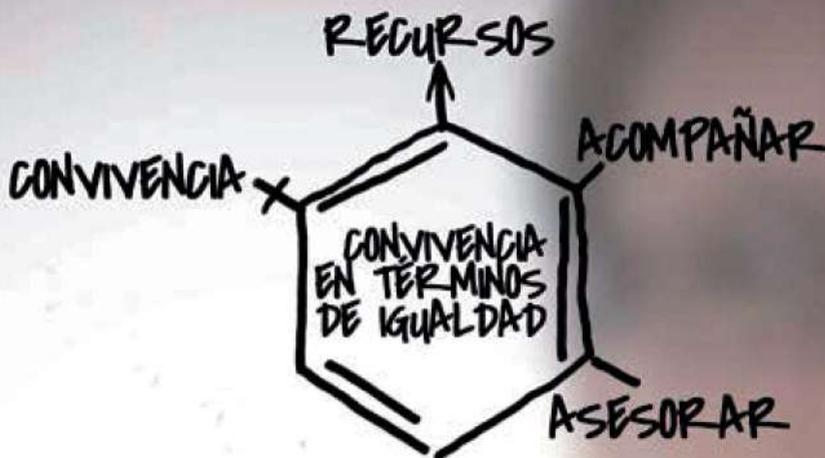
Tras un merecido descanso, en línea con el trabajo realizado en los panales, nos dispusimos a realizar un segundo momento de intercambio que se denominó MARIPOSAS EN EL JARDÍN.

A diferencia de las abejas, hacendosas en la quietud de su panal, las mariposas revolotean libremente por el jardín, de forma que las personas participantes dispusieron de uso libre del tiempo, para volver a acercarse a aquellos proyectos que habían conocido y que les habían suscitado mucho interés, y también a aquéllos que no conocían y que quisieron conocer, aunque fuera un poquito.



Una de las lecciones aprendidas del II Encuentro celebrado en Córdoba en 2015 fue la demanda generalizada de incorporar en la programación que hubiera espacios y tiempos donde las personas participantes pudieran conocerse, articular colaboraciones, intercambiar opiniones, etc. La mañana del sábado finalizó tras haber compartido dos valiosos momentos en los que tejer redes y establecer contactos que posibiliten dar seguimiento a las sinergias establecidas.





HACIA LO GLOBAL, TU ESTRATEGIA
CON OTRAS. SOLA NO PUEDES, CON
AMIGAS SÍ.



Ya en la recta final del 3er Encuentro nos quedaba cogerle el pulso a la I Agenda, ver cómo vamos en cada entidad incorporando estos principios, las metas alcanzadas y los retos pendientes. Pero antes de lanzarnos a realizar ese trabajo, abrimos paso al espacio ENREDA-TÉ, para que, tras vislumbrar con quiénes se establecerían alianzas para aumentar la promoción de la cultura de paz transformadora en género, se buscaran y tomaran nota de sus contactos, direcciones de email, teléfonos, sus *niks* en redes sociales...para *enredarse* en el cyber-espacio. Tuvimos tiempo para tomarnos unos *selfies* y co-visualizarnos en redes sociales digitales.

Para ir CONCLUYENDO revisamos los 7 puntos de la agenda a través de paneles y creamos juntas un mapeo del territorio andaluz para visualizar dónde nos situamos, cómo y con quien nos enredamos.

Les pedimos a las y los participantes que valoraran si la estrategia marcada por cada uno de los 7 puntos se está desarrollando en su entidad. En caso de que sí, les pedimos que aportaran comentarios sobre el beneficio de incorporarla, o una buena práctica derivada. En caso de que no, les pedimos una breve reflexión sobre el reto de hacerlo. En el equipo pedagógico de MZC hemos realizado una síntesis de la información obtenida al encontrar-nos muchas reflexiones e ideas que coincidían entre sí. La fortaleza que muestran estas coincidencias, es que el recorrido de las entidades hacia el fortalecimiento del enfoque de género aplicado a la promoción de la cultura de paz, se está realizando en paralelo, por lo que tanto las buenas prácticas como los retos son extrapolables. A continuación tienen los resultados:

Panel 1.- USO DEL LENGUAJE INCLUSIVO (NO SEXISTA, NO OCIDENTO-CENTRISTA, NO BINARIO)

SI: mejoras obtenidas

Debido a lo numeroso que es nuestro colectivo, contribuye a que todas las personas nos sintamos parte del grupo.

Transformar pensamiento y acciones a través del lenguaje. Posicionamiento político y creación de realidad. Horizontalidad y cuidado.

Tenemos un pacto por el lenguaje incluyente que nos ha formado, nos ha organizado, aunando discurso y visibilizando a las mujeres de nuestra comarca. Se ha firmado el Pacto de La Huerta del III Plan de Igualdad del Valle del Guadalhorce.

Permite un trato más igualitario aunque existe desigualdad de Género en el liderazgo.

Mayor impacto en el proceso de enseñanza- aprendizaje coeducativo. Visibilizar el papel social de las mujeres.

Nombrarnos a todas las personas y a todas las realidades

Realizar proyectos para la incidencia (RAE) Exigir la propagación del uso del lenguaje no sexista en todos los ámbitos.

Conciencia permanente (porque hablamos permanentemente) de la diversidad, de la complejidad.

NO: retos

El lenguaje excluye. Lenguaje no sexista: zorro- bueno, zorra- malo. Cambiar significados de palabras.

Revisar la visión de la entidad e instaurándolo como valores de la organización

Ir más allá de los desdoblamientos. El lenguaje es mucho más.

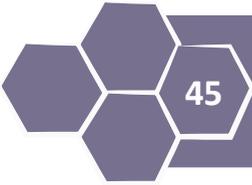
Reto: mejorar el lenguaje no binario.

Revisión del plan de centro para incorporar un lenguaje inclusivo

Mejorar el lenguaje en la formación y justificación de proyectos.

Influenciar en el resto de la sociedad para no usar lenguaje machista.

En los proyectos escritos sí, oralmente no siempre.



**Panel 2.- INCORPORAR, MEJORAR, PROFUNDIZAR EN LA EDUCACION EMOCIONAL EN
TODOS LOS ÁMBITOS DE LA EDUCACION PARA EL DESARROLLO**

SI: mejoras obtenidas

Base para trabajar la educación para el desarrollo.
Fomenta valores como el respeto, la tolerancia, la empatía

Contribuye a la mejora del cumplimiento de otros objetivos.

Conexión en el grupo. Respeto y cuidado de la naturaleza y los recursos. Expansión emocional y resolución no violenta de los conflictos.

Mejor aceptación de la diversidad y en consecuencia, compromiso.

Si, desarrollo de la empatía. Debe ser vivencial, partir de nuestro sentir. Sentipensar.

Lo personal es político.

Creación de vínculo de confianza. Escuchar y conocer lo que nos cuentan las usuarias. Creamos espacios para trabajar en educación emocional.

Intentamos hacer talleres de autoconocimiento y empoderamiento.

Tenemos en cuenta a las personas, lo que sienten y si la actividad debe pasar a segundo plano, se queda.

Mejorar las relaciones en el aula y la cohesión de grupo.
Desarrollo de entornos que favorezcan un clima afectivo, de cuidados, respeto, igualdad,

NO: retos

Carga de trabajo. Muchos proyectos en Red más el propio.

Hay conflictos porque no tenemos una estructura horizontal: se ven los privilegios, hay miedo a expresar. Se cree que hablar con sinceridad destruirá lo que se lleva construido.

Crear espacios. Pensar estrategias de formación más allá de lo teórico. Incorporar espacios de gestión emocional en la asociación.

Empezar por el personal educativo. Cuidar al que cuida.

Necesidad de formación, herramientas, estrategias para ponerla en práctica.

Que el Ecofeminismo se incorpore al ámbito educativo.

Más atención a la calidad de la atención, que a la cantidad de usuarios.

Tener en cuenta las emociones tanto en los proyectos como en los espacios de trabajo para mejorar la cohesión.

Panel.- 3 MEJORAR LA COMUNICACIÓN (APROPIARNOS DEL DERECHO A HACERLO, REPENSAR COMO COMUNICARNOS Y PARA QUÉ. REDES SOCIALES)

SI: mejoras obtenidas

Hacerlo llegar a más personas para concienciar y contagiar.

Compartir lo que hacemos. Darnos a conocer. Establecer alianzas.

Conocer los límites éticos de las redes en cuestión de proyectos sociales y creación de una guía ética de utilización de redes.

Procesos de empoderamiento y desempoderamiento. Ganar conciencia del poder de la palabra. Ganar claridad y estructura.

Dentro del Grupo Motor Enmujecer hay una comisión audiovisual-redes que consigue que nuestra acción anual (el festival) llegue a cada vez más gente.

Nos alejamos del lenguaje (pensamiento) patriarcal. Reforzamos en pensamiento feminista.

Lenguaje nuevo. Visibilidad. Comunicación/cercanía. Coordinación. Difusión de actividades internas. Difusión de actividades conjuntas. Horizontalidad.

La mejor posibilidad del tercer sector. Interesante el comunicar en tiempo real eventos. Sensación de pertenencia.

NO: retos

El reto es darse más a conocer. Más difusión, más presencia en redes.

Crear más espacios entre profesionales para escucharnos (no solo en momentos urgentes)

Trabajar la difusión de las buenas prácticas de la educación transformadora.

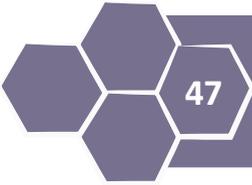
En un centro educativo: creación de un blog donde el alumnado pueda ser parte activa. Utilizar medios comunitarios vecinos para colaborar.

Incorporar la comunicación emancipadora como herramienta de trabajo.

Comunicación horizontal y multidireccional. Externa-interna: ¿qué medios y para qué públicos objetivos?

Pensar más y mejor los vínculos entre comunicación e incidencia socio-política. No contar por contar.

Interna: Trabajar más la horizontalidad y la comunicación entre el equipo.



Panel 4.- FORMACIÓN PERMANENTE.

SI: mejoras obtenidas

Regenerar ideas: nos formamos mutuamente entre compañeras y compañeros. Se facilitan las formaciones y se promueven.

Desarrollo de sujetos más capaces de difundir contenidos, valores y actitudes transformadoras.

Mejora de la cualificación del personal docente del centro.

Continuo aprendizaje. Aumentar argumentario.

Creer **♀feminísticamente♀** y empoderarnos.

Enriquecernos y ser transmisoras de valores feministas hacia la sociedad.

Desarrollo personal. Fortalecimiento de grupo.

Conocimientos feministas. Más reparto del trabajo.

Adecuación al contexto de intervención. Intercambio de buenas prácticas.

Formaciones certificadas impartidas por compañeras/os. Aprovechar y hacer circular el conocimiento de la base de la entidad.

Reconocer el derecho a la formación de trabajadoras/es en horario laboral.

NO: retos

No por una cuestión de tiempo de dedicación, pero sí desde el intercambio en espacios no formales, como éste.

Más formación de reciclaje.

Formación muy puntual, según la marcha. El reto sería incorporar bimestralmente una formación.

Incorporar poner en valor la formación, integrarla en la planificación de tareas y responsabilidades.

Equipo de formación de los equipos. Ver necesidades y conocernos. Promover espacios para compartir experiencias.

Panel 5.- ACTIVARNOS COMO SUJETOS POLITICOS.***SI: mejoras obtenidas***

Conseguir cambios.

Facilita el espacio reflexivo. Permite el cuestionamiento para asumir compromiso con el trabajo y el cambio social.

Sentirnos ciudadanía de pleno derecho: ejercer incidencia política.

Sabernos interlocutoras políticas válidas. Derecho a defender nuevos derechos.

Eje fundamental de los movimientos feministas.

El alumnado participa en propuestas para la mejora del barrio por medio de un consejo de infancia: transforma el barrio.

Somos parte activa de la transformación de la sociedad como mujeres integrantes del pensamiento del cambio.

Como mujeres independientes movilizamos fondos públicos y a otras organizaciones de mujeres para llevar a cabo nuestro objetivo como grupo.

Acción e incidencia en redes y colectivos comunitarios. Dando siempre voz, reflexión, participación, cooperación.

Empoderar a mujeres en los espacios de participación mixtos: partidos políticos, sindicatos, movimientos sociales, etc.

Dar un camino. Proyecto político y social que orienta la intervención del día a día.

Tener incidencia en la agenda oficial y en los espacios institucionales.

Confrontar al sistema educativo con sus carencias.

NO: retos

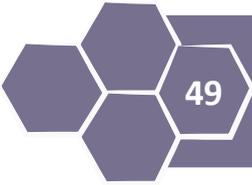
Educación y concienciación del concepto. Que sea un objeto transversal desde todas las partes implicadas.

A nivel organización: se aparenta pero no se hace en serio. No hay concienciación real, sólo en la teoría.

No, pero es un objetivo propuesto en las últimas reuniones.

Cambiar estrategias de comunicación y mejora del trabajo en equipo.

Vincular en mayor medida los espacios profesionales a la posición política.



Panel 6.- CONSOLIDAD LAS REDES Y ALIANZAS (MEJORAR Y USAR LAS TRIC's PARA ESTE FIN. INTERCAMBIAR BUENAS PRÁCTICAS)

SI: mejoras obtenidas

Beneficios: redes de apoyo, de difusión de conocimiento transformador, formación ciudadana activa.

Aprendizaje, visibilización, mayor impacto, motivación.

Inspira, fortalece, nutre y mejora la intervención.

Respeto y sororidad.

Ayuda a difundir y a unificar fuerzas.

Apoyo forma/informal. Intercambio de conocimiento/recursos. Espacios de encuentro.

Proyecto: Fembook

Proyecto: Banco del tiempo entre dinamizadores.

Intercambiamos con otros colectivos y promovemos charlas con buenas prácticas y buenos tratos.

Pertenece a plataformas y federaciones y podemos trabajar con otras entidades.

Facilita la articulación feminista global.

En el medio rural es mucho más fácil articularse desde que estamos en redes sociales digitales.

Llegar a más mujeres y de más lugares, además de acercarnos a mujeres jóvenes.

NO: retos

Retos: fragmentación y aislamiento.

Tener más en cuenta en cada formación/acción el uso de TRIC.

Existe la intervención de las trabajadoras pero no se promueve a nivel entidad.

Mantener la comunicación más fluida y continua.

Llegar más lejos en nuestro mensaje.

Fortalecer las relaciones con organizaciones que tengan experiencias en las que podamos involucrarnos.

Aspecto a trabajar y profundizar. TRICs sus pros y sus contras.

Panel 7.- PROMOVER ESCUELAS TRANSFORMADORAS (DESAPRENDER LOS VALORES DE LA ESCUELA PATRIARCAL)

SI: mejoras obtenidas

Formación en género. Feminismo. Empoderamiento.

Buen trabajo en EPD: escaso en la incidencia e importancia en la escuela formal.

Generar espacios transformadores en la educación universitaria. Influencia en la formación crítica y horizontal en futuros profesionales. Espacios comunes de gestión colectiva y autogestión.

A través de los testimonios de mujeres transformadoras.

A través de los proyectos con talleres que fomentan el empoderamiento en mujeres.

Visibilización colectivos feministas en espacios educativos. Romper barreras. Compartir conocimiento. "Concientización".

Curso de feminismos, violencias e identidades.

Trabajamos formación afectivo-sexual y formación en identidades desde el feminismo.

Ayuda a la formación de profesionales para que se pueda integrar en su práctica estrategias que fomenten la igualdad real entre hombres y mujeres.

Promover una ciudadanía libre, responsable, crítica, protagonista de cambios sociales.

NO: retos

Ambientes muy heteronormativos

La presencia en centros de enseñanza es testimonial.

Formación profesional en género para el profesorado.

Promover espacios de diálogo entre beneficiarias/os y profesionales con perspectiva de género.

No integración sino interacción (perspectiva multicultural)

Valorar la escuela como espacio de transformación y formación.

Necesidad de trabajar a largo plazo.

Desaprender. Repensar el tipo de centro que queremos crear para producir transformación y emancipación en el alumnado.

Influir a través de las leyes reguladoras de las escuelas y/o del ámbito educativo.

HACIA LO GLOBAL: TU ESTRATEGIA CON OTRAS. SOLA NO PUEDES, CON AMIGAS, SÍ

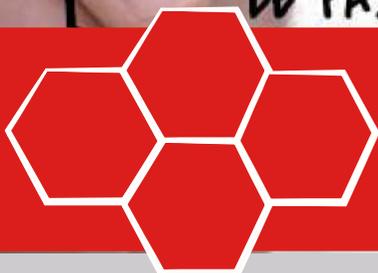
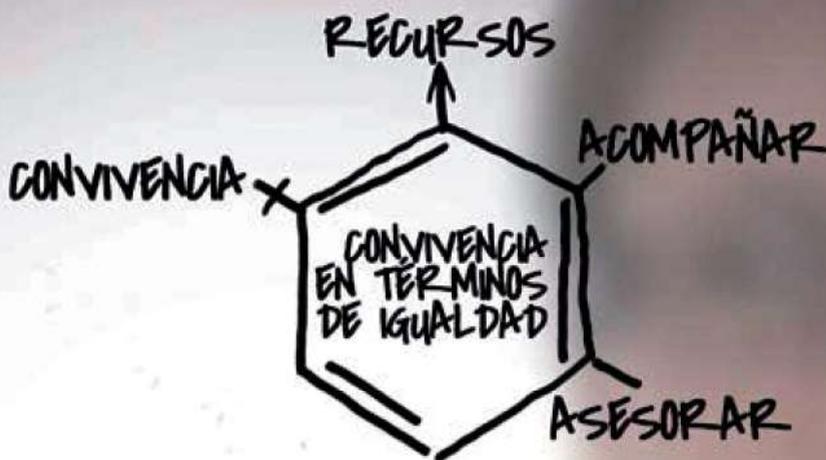


Nos despedimos con el cuerpo, tal y como llegamos. Construimos mapeo andaluz de las entidades suscriptoras de la I Agenda Andaluza por la Cultura de Paz Transformadora en Género. Cada cual se localizó en el mapa según su presencia en las provincias andaluzas, cerca o lejos del resto en función de las sinergias establecidas antes del Encuentro y de las nuevas recién descubiertas.

Y como las imágenes valen más que mil palabras, aquí les dejamos el relato visual del proceso:





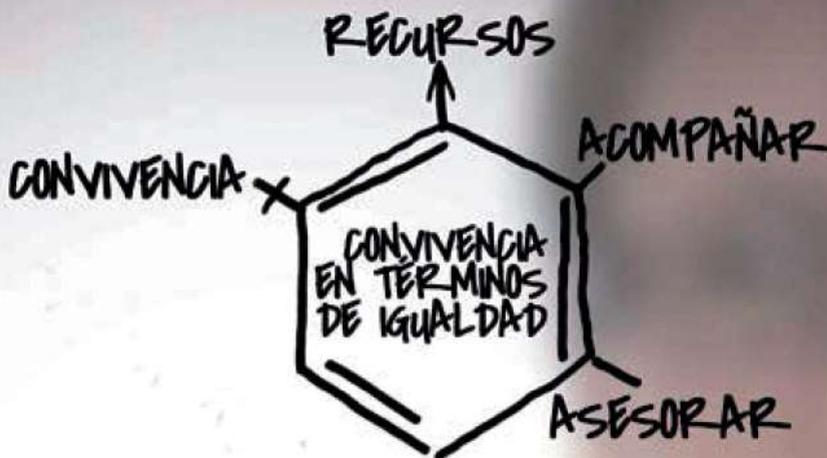


LECCIONES APRENDIDAS

Miradas para la paz: Claves feministas para implementar la Primera Agenda Andaluza por la Cultura de Paz con Enfoque de Género.

LECCIONES APRENDIDAS:

- Activarse como sujetos políticos, reactivarnos políticamente, situarnos y mirar junto a y con quienes estamos y podemos sumar acciones para la transformación es la conclusión principal del proceso llevado a cabo hasta ahora.
- Para contribuir a alcanzar la igualdad real, es importante generar procesos prolongados en el tiempo en los que se apueste por la continuidad de las intervenciones y de los grupos con los que se trabaja: aumenta el impacto del proyecto.
- Creación de redes educativas-sociocomunitarias-locales que propongan cambios desde su situación y mirada a la globalidad.
- Es necesario incluir acciones de ED con perspectiva de género y contenidos relevantes en los espacios de intervención sociocomunitaria para aumentar su impacto: dejar de trabajar la realidad por parcelas y hacerlo en conjunto.
- Es necesario también la búsqueda de espacios para facilitar la participación social y encuentro con las otras, los otros visibilizando intersecciones entre las personas y los colectivos.
- Adaptación de horarios y tiempos desde la mirada feminista, es decir, teniendo en cuenta, los roles de las mujeres: productivos, reproductivos y comunitarios.
- Sigue siendo un reto mejorar las competencias y hábitos de todos los colectivos en el uso de TRICs para amplificar nuestros mensajes, llegar a más público objetivo, y poder hacer esto con criterio, sin caer en el “contar por contar”.



ANEXOS

ANEXO I.

LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA COMO PROPUESTA PARA LA RECONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO, Amaia del Río Fernández

1. Introducción

Este documento, aunque elaborado de forma individual, en realidad es fruto de la experiencia y el trabajo del equipo de Educación de Hegoa <www.hegoa.ehu.es/es/educacion>, que a su vez se alimenta de debates y ensayos alternativos al sistema dominante (también en el ámbito del conocimiento). En este sentido, queremos destacar el intercambio de saberes producidos con aquellas personas y movimientos que en su lucha diaria se afanan por crear rebeldías, ponerlas en marcha y reflexionar sobre ellas.

Para plantear este primer módulo sobre epistemologías y pedagogías, comenzamos con una cita de Alfonso Torres Carrillo, con la cual coincidimos totalmente. Afirma que: “hoy no son admisibles una epistemología y una teoría generales. No hay teoría que pueda dar cuenta de toda la realidad. No puedo reducir la heterogeneidad del mundo a la homogeneidad de una teoría. Todo esto debe generar una nueva manera de entender, de articular conocimientos, prácticas, sujetos. Hoy hay muchos lenguajes para nombrar la dignidad humana y para nombrar un futuro mejor. No hay cultura humana que sea completa, por ello se requiere interculturalidad e intersocialidad” (2007:28).

Desde esta perspectiva, nuestra intención aquí es rescatar la educación emancipadora como propuesta para conocer, generar pensamiento crítico y enfrentarse a las injusticias, desigualdades y exclusiones que sufren una mayoría de personas y comunidades de este mundo. Esta propuesta, que es en definitiva de liberación, comprometida con la transformación del mundo, recoge -como se comprenderá más adelante- fuentes y referencias diversas para acercarnos a la comprensión de este en toda su complejidad.

Así las epistemologías provenientes del Sur, las epistemologías de la praxis¹, las epistemologías que rescatan los saberes comunitarios, las epistemologías que afectan las subjetividades, las epistemologías de las rebeldías, y por supuesto las epistemologías feministas constituyen el fundamento base de la educación emancipadora. Como equipo de Educación llevamos años tomando como fuente de inspiración la teoría feminista en todos nuestros análisis y propuestas de educación emancipadora, desvelando y poniendo en cuestión las concepciones dominantes de conocimiento sobre la realidad.

Como se puede desprender del sentido de estas epistemologías, la propuesta de educación

1 En términos de Paulo Freire.

emancipadora es el resultado de procesos colectivos y situados². No queremos engañar a nadie; queremos dejar constancia de nuestro posicionamiento ideológico/epistemológico que no es otro que contribuir a modificar la realidad social de manera crítica y transformadora. Sin embargo, también afirmamos que este no es un planteamiento cerrado -está en constante reinvención- ni ajeno al diálogo con aquellos sujetos políticos que transitan hacia horizontes emancipadores.

2. El contexto que posibilita entender la propuesta de la Educación emancipadora. Globalización neoliberal y crisis sistémica

Detallamos a continuación el contexto que posibilita entender la Educación emancipadora como propuesta para la reconstrucción del pensamiento crítico, siguiendo el razonamiento que expone Gema Celorio (2015).

En los últimos tiempos hemos asistido al fenómeno de la globalización neoliberal que ha profundizado -si cabe aún más- la brecha que separa a amplios sectores de población empobrecida de las élites enriquecidas. Con este término de globalización neoliberal se alude a “un conjunto de procesos que, en ámbitos muy diversos y desde los últimos años del siglo XX, se caracterizan por el designio general de extender a todo el planeta un conjunto de pautas, ante todo vinculadas con prácticas económicas cada vez más agresivas, que responden a los usos e intereses propios del capitalismo occidental” (Taibo, 2007:202).

En la actualidad la situación de crisis múltiples e interrelacionadas que estamos viviendo es consecuencia, precisamente, de las políticas y prácticas generadas por la globalización neoliberal, basadas en un modelo económico de producción y consumo capitalista que sitúa los intereses del mercado por encima de los derechos de los pueblos y personas, que agudiza las desigualdades sociales y que se asienta en una sociedad heteropatriarcal fuertemente legitimada.

Vivimos una crisis económica, derivada de los excesos cometidos por las entidades bancarias, del peso cada vez mayor de la economía financiera sobre la monetaria, de la expansión y poder de las empresas transnacionales, que ha significado mayor precariedad en el empleo, deslocalización de la producción, vulneración de los derechos laborales y sindicales, privatización de recursos comunes y públicos y un debilitamiento democrático de los Estados.

2 En el sentido que expresa Donna Haraway para argumentar que no es posible mirar desde ninguna parte, que toda mirada responde a una posición en el tiempo y en el espacio.

Vivimos una crisis social, resultante de las prácticas del capitalismo, que ha desencadenado en situaciones de mayor pobreza, desigualdad e injusticia y en procesos de exclusión, hasta el momento nunca vistas. Esta crisis tiene un impacto especialmente crítico para las mujeres, aunque buena parte de los estudios oculten esta realidad. Las causas se encuentran en las desiguales relaciones de poder, en el acceso y control de recursos y servicios -que han empeorado notablemente como consecuencia de los recortes sociales-, y en la participación desigual de mujeres y hombres en la economía del cuidado, a lo que se suma la ausencia de reconocimiento de derechos sexuales y reproductivos y la violencia contra las mujeres.

Vivimos una crisis de cuidados que definida como “proceso de reorganización de la forma de cobertura de la necesidad de cuidados de la población” (Orozco, 2006:1) ha significado abrir el debate, hasta ahora silenciado, sobre el modelo previo de reparto de responsabilidades de los cuidados -con unas evidentes implicaciones de género- y sobre la tensión existente entre la reproducción del capital y la reproducción de la vida humana.

Vivimos una crisis ecológica, en la que el cambio climático es el efecto más lacerante de la lógica del productivismo y del crecimiento ilimitado en la que se basa el sistema capitalista. El sistema productivo del capitalismo implica prácticas extractivistas y la explotación sistemática e indiscriminada de recursos naturales que no garantizan el desarrollo sostenible de la vida para este planeta. Algunos autores expresan que “es el sistema económico el que se muestra incompatible con el equilibrio ecológico, por lo que hay que transformarlo” (Bermejo et al., 2010:7).

Vivimos una crisis política afectada por lo que autores como Boaventura de Sousa Santos nombran como democracia de baja intensidad, en clara disputa con el ejercicio pleno de la ciudadanía, pero sumamente funcional al capitalismo y por ende, al proyecto de globalización neoliberal. La democracia de baja intensidad, fundada en dos mercados: “El mercado económico, donde se intercambian valores con precio, y el mercado político, donde se intercambian valores sin precio: ideas políticas, ideologías, se confunden cada vez más y asistimos a la naturalización de la corrupción, que es fundamental para mantener esta democracia de baja intensidad, porque naturaliza la distancia de los ciudadanos a la política” (Santos, 2006:78). La democracia representativa es la forma de organización del modelo hegemónico en la que la ciudadanía ejerce la soberanía popular a través de la elección periódica de sus representantes políticos, lo que significa la reducción de la participación a lo meramente electoral.

Vivimos una crisis cultural, originada por el desarrollo del capitalismo global que ha servido para la imposición de modelos occidentales y la propagación de nuevos servicios y productos culturales que responden a la lógica de obtención de beneficios para las grandes corporaciones transnacionales. Sin embargo aún más preocupante que esto es la proliferación de mensajes que favorecen la despolitización de la ciudadanía a través del impulso al hiperconsumo, así como la construcción de la felicidad mediante la adquisición de todo aquello que el mercado ofrece.

Vivimos una crisis epistémica que cuestiona con fuerza la producción de conocimiento de la ciencia moderna, dominada por un paradigma positivista y objetivista. El conocimiento técnico-científico se ha sustentado en un análisis empírico que genera una serie de datos que acaban determinando leyes de carácter universal, las cuales se presentan como si no tuvieran nada que ver con los valores y enfoques de trabajo de las personas que los han producido. Este criterio técnico de objetividad se utiliza por una parte, como instrumento de poder para negar la legitimidad de otros conocimientos y saberes, y por otra, para dotar de autoridad única al conocimiento que proviene de una elaboración científico-académica. Además este conocimiento está erigido sobre lógicas cartesianas y de carácter eurocéntrico y androcéntrico.

Los fracasos de este modelo económico de producción capitalista, de ideología neoliberal y asentado en un proyecto social patriarcal son más visibles que nunca e incluso han sido admitidos por los promotores de este sistema, quienes han reconocido la insostenibilidad del modelo para la continuidad de la vida misma en el planeta. Desde posiciones más críticas se alerta, además, sobre el alcance de esta crisis, lo que nos sitúa ante la exigencia del cambio de modelo y del cuestionamiento radical de la idea misma de Desarrollo por su incapacidad para construir un mundo justo, sostenible y equitativo entre mujeres y hombres.

Esta crisis global nos ha permitido reconocer que es imposible “humanizar” un sistema -el sistema capitalista- que tiene su razón de ser en el logro del mayor beneficio económico posible a costa de generar desigualdad, explotación de personas y naturaleza y de aislar de la actividad económica todos aquellos trabajos relacionados con la reproducción de la vida. No es posible avanzar hacia propuestas de sostenibilidad de la vida sin cambiar radicalmente la forma de producir, de consumir, de relacionarnos, de participar, de generar pensamiento, de conocer...

En esta labor por conocer, la Educación para el Desarrollo ha jugado un papel fundamental. La Educación para el Desarrollo es un enfoque educativo -de más de cinco décadas

de trayectoria- muy vinculado a la práctica de agentes educativos comprometidos con la solidaridad y la cooperación. A raíz de esta crisis global -que acabamos de describir- y ante un contexto de complejidad creciente se ha reactivado una ilusión creciente por reorientar los objetivos de este enfoque hacia la consolidación de una ciudadanía crítica, firme y comprometida con los procesos de transformación social. Al mismo tiempo se han sucedido una serie de movilizaciones - protagonizadas por diferentes sujetos- que empujan hacia la articulación de luchas y acciones que apuesten por la creación de *otro mundo posible*.

El concepto de Educación emancipadora -surgido de este escenario- plantea superar las visiones estrechas y localistas; ir más allá de la sensibilización de este enfoque de Educación para el Desarrollo; y trascender los ámbitos institucionales, académicos y los ligados al campo de la cooperación. En definitiva, busca impulsar procesos de concientización -en el sentido freiriano del término- para que los sujetos identifiquen las opresiones que atraviesan sus vidas desde un enfoque de interseccionalidad, desarrollen las estrategias de acción política y ensayen experiencias alternativas que confronten el sistema capitalista y heteropatriarcal³.

Los paradigmas epistemológicos y su relación con la construcción del conocimiento social

La epistemología se ocupa del estudio de las ciencias, de la construcción del conocimiento. La socióloga feminista y guatemalteca, Lily Muñoz, afirma que existen diferentes formas de conocimiento social, pero que no todos “gozan del mismo reconocimiento ni de la misma legitimidad, seguramente porque no todos ellos sirven a quienes defienden al modelo de sociedad impuesto ni al pensamiento social dominante” (2010:39). Así, el conocimiento intuitivo, el saber popular, el conocimiento construido colectivamente, etc., han estado -y están- supeditados al conocimiento científico.

Continuando con esta misma autora, los paradigmas o posiciones epistemológicas (que son ideológicas, en definitiva) desde las cuales se construye la investigación científico social actual se pueden agrupar en tres tendencias:

- El paradigma positivista, orientado a la preservación de la realidad social existente y su perfeccionamiento, a partir del supuesto de que la realidad está dada y es inmutable. La finalidad de la investigación consiste en predecir y controlar los fenómenos

3 Referencia extraída de la publicación *Cooperación vasca y movimientos sociales. Manual de implementación de la agenda alternativa de solidaridad internacionalista*. Término “Educación emancipadora” elaborado por Gema Celorio Díaz y Amaia del Río Martínez (2015:149).

para regularlos.

- El paradigma interpretativo, que construye el análisis desde la perspectiva de los sujetos, tratando de interpretar los datos dentro del propio contexto. La finalidad de la investigación para este paradigma es la comprensión e interpretación de la realidad.
- El paradigma crítico, cuyo interés fundamental es la transformación de la realidad existente, por considerarla injusta, insuficiente y excluyente. La investigación tiene como objetivo la realización de un análisis crítico, así como la identificación del potencial de cambio para contribuir a la emancipación de los sujetos.

La Educación emancipadora y las teorías feministas se inscriben en este último paradigma; el paradigma crítico. Cuestionan y desafían abiertamente los principales presupuestos epistemológicos que justifican y legitiman al conocimiento construido por el paradigma científico dominante, al mismo tiempo que suponen una apuesta emancipadora, con potencialidad crítica y transformadora del sistema hegemónico y de sus estructuras de opresión.

4. Rasgos comunes de la ciencia clásica que la Educación emancipadora busca superar

Alfonso Torres Carrillo plantea que es necesario conocer en profundidad cuáles son los modos de conocer, pensar y razonar hegemónicos, esto es el paradigma dominante, para precisamente a partir de ahí tomar distancia y delinear los principios de la propuesta educativa que defendemos.

A continuación recogemos de manera resumida los rasgos más comunes, que atribuye este autor a la ciencia (2009:26):

- **Determinismo:** el mundo natural y social se rige por leyes universales. La determinación es concebida como una relación de causa-efecto.
- **Isomorfismo:** estas leyes son susceptibles de descubrir mediante la razón (también universal).
- **Concepción lineal del tiempo:** en las ciencias naturales se presupone un espacio y un tiempo absolutos y en las ciencias histórico-sociales funciona el imaginario de progreso, del desarrollo.
- **Dualismo:** concibe la realidad y su tratamiento desde paridades excluyentes (naturaleza/hombre, alma/cuerpo, realidad/irrealidad, práctica/teoría y sujeto/objeto)

- **Universalismo:** así como la existencia de las leyes se da en todo tiempo y lugar, las teorías que las expresan también tienen validez universal. Bajo este universalismo se esconde el eurocentrismo.
- **Racionalización:** supremacía de la razón analítica frente a otras *racionalidades*. El pensamiento narrativo y la imaginación simbólica quedan fuera de la razón, de la ciencia.
- **Objetivismo:** el sujeto, puede conocer “objetivamente” dichas leyes mediante la combinación de procedimientos empíricos y mentales. Las experiencias históricas, culturales, valorativas y emocionales quedan fuera también de la actividad científica.

5. La preocupación de la Educación emancipadora por el conocimiento: Propuesta y principios

Construir un fundamento basado en el entendimiento de cuáles son las causas estructurales que producen las desigualdades y las distintas opresiones que actúan sobre las personas y las comunidades es imprescindible para generar esa conciencia crítica que pretende la propuesta de Educación que estamos abordando. Este fundamento se adquiere a través de la reconstrucción del conocimiento.

Como se apunta en la *Guía de educación para el desarrollo. Y tú... ¿cómo lo ves?*: “Al introducir el término “educación” en la problemática social ligada a las desigualdades de desarrollo, lo que estamos señalando es la posibilidad de manejar el instrumento del conocimiento para formar personas dispuestas a comprometerse activamente en la superación (o cuando menos reducción) del problema. (...) Siendo así que el problema material sin duda existente se convierte para nosotros en un problema de conocimiento; esto es, en un conjunto de interrogantes acerca de qué hay que saber sobre la situación material descrita y cómo se promueve desde la enseñanza formal o no formal ese saber” (1998:27).

La Educación emancipadora⁴ tiene como objetivo impulsar una amplia socialización crítica de carácter educativo que promueva el saber necesario para comprender el contexto local e internacional en toda su complejidad; que genere un conocimiento útil para el cambio social, construido desde lecturas éticas y transformadoras que fortalezcan los derechos de todas las personas y comunidades y den respuesta a sus intereses de emancipación.

4 Esta definición fue propuesta por Gema Celorio en la ponencia “El reto de incorporar la Educación Crítica en la enseñanza universitaria” desarrollada en el Congreso de Investigación en Innovación Educativa organizado por la UPV/EHU en mayo de 2016.



Adoptamos los principios esbozados por Gema Celorio (2015):

- Desnaturalización del capitalismo como paradigma economicista dominante. Las sociedades que habitamos se han constituido y sustentado sobre una serie de principios culturales a los que se les confiere especial valor y reconocimiento, uno de ellos es el capitalismo. Esta propuesta de organización en el ámbito socioeconómico se interioriza de manera natural haciendo innecesario el cuestionamiento sobre su existencia y sobre su vocación de universalidad. "Aquí debemos reconocer que el sistema económico requiere de la ideología del capitalismo consumidor para naturalizarla y presentarla como de sentido común. La ideología del patriarcado también es necesaria para mantener a salvo y segura la naturaleza de la economía en la hegemonía prevaleciente. Hemos sido "alimentados" con estas ideologías dominantes durante décadas mediante los medios masivos de comunicación, las escuelas y la socialización de la familia" (McLaren, 2005:281).

Urge reflexionar críticamente sobre cuáles son las creencias que lo legitiman para poder desmontar esta concepción y desarrollar alternativas con un perfil transformador. Para este quehacer el feminismo también nos ofrece aprendizajes, aconsejándonos desconfiar de todo aquello que, investido de ciencia, religión o cultura, justifica cualquier tipo de subordinación y opresión.

- Descolonización del imaginario colectivo. El sistema al que nos enfrentamos tiene raíces profundas en nuestro propio imaginario y condiciona la forma de relacionarnos, de analizar la realidad y proponer alternativas. Las mujeres sabemos mucho sobre este asunto; hemos nacido, crecido y nos hemos socializado en un mundo androcéntrico, que ha llevado a interpretar el mundo y sus problemas desde la lógica de la dominación y el sometimiento (colonización). Nuestro conocimiento, razonamiento y actuación responde -de manera consciente e inconsciente- a la cosmovisión de la cultura a la pertenecemos. Descolonizar, pues, este imaginario colectivo exige un acto de consciencia para reconocer la impronta que dejan en nuestras vidas los múltiples sistemas de dominación. Es esta estrategia la que nos permitirá crear las oportunidades para cambiar el modelo y poner en valor el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos.

Los aportes procedentes del *Proyecto Modernidad/Colonialidad*⁵ y su perspectiva decolonial son muy interesantes en este sentido. Frente al proyecto de poder totalitario de la

5 Este proyecto representa a uno de los colectivos más importantes de pensamiento crítico activo en América Latina en la primera década del siglo XXI. Se trata de una red multidisciplinar y multigeneracional de intelectuales que postulan una perspectiva decolonial, que sitúa la discusión sobre las relaciones de poder que se instalan en 1492 con la conquista de lo que ahora conocemos como América.

modernidad caracterizado por opresiones imperialistas, racistas y sexistas, la inflexión colonial -como conjunto de pensamientos críticos- constituye una apuesta por visibilizar y hacer viables la multiplicidad de conocimientos, formas de ser y aspiraciones en el mundo, liberados de modelos eurocentristas y lógicas de dominación.

Además de la descolonización, la interculturalidad crítica constituye otra cualidad imprescindible para construir el pensamiento emancipador. Nos sumamos al sentido que otorga Isabel Rauber y otros autores cuando manejan la propuesta de interculturalidad crítica: “Esta es la que llama a no establecer relaciones de igualdad entre desiguales, para evitar o reducir la supremacía de lo históricamente hegemónico y dominante, que se reeditaría y relegitaría aunque disfrazado e invisibilizado por un nuevo lenguaje, incluso más allá de la voluntad de los actores participantes” (2014:31).

- Incorporación del feminismo como proyecto político. El feminismo permite desvelar los mecanismos políticos, económicos, sociales y simbólicos que sostienen la cultura patriarcal y reconoce las posibilidades de transformar de las mujeres y los hombres, tanto individual como colectivamente. Es un paradigma para la transformación social que debe, necesariamente, estar en la base de la educación crítica y emancipadora que enunciamos.

Sólo desde la asunción del proyecto feminista estaremos avanzando en la construcción de otro mundo posible, libre de capitalismo y de estructuras y dinámicas heteropatriarcales donde la vida y su sostenibilidad sean el centro de la propuesta. La sostenibilidad de la vida, reflexión emanada principalmente de la economía feminista, plantea la posibilidad de otro modelo organizativo y radicalmente democrático donde el cuidado humano sea el fundamento de su actuación.

Por otro lado, incorporar el feminismo, los feminismos exige poner en valor el sujeto de su práctica política, esto es, reconocer el movimiento feminista como promotor de esa transformación social que reclama la acción educativa emancipadora por la que apostamos. Asimismo actores sociales vinculados a la lucha por la diversidad de identidades sexuales contribuyen claramente a pensar el reconocimiento de las diferencias como un pilar básico en la construcción de la educación emancipadora.

- Aceptación del reto que plantea el enfoque interseccional en esta propuesta para el cambio de mirada y construcción de pensamiento radical. Lucas Platero Méndez afirma que la interseccionalidad es “una teoría sobre el poder, las relaciones de privilegio y de exclusión social, que plantea un claro desafío a la comodidad que supone utilizar categorías identitarias [etnia, clase, género, etc.] (...) invitando a reparar en qué realidades y necesidades



están siendo desatendidas en un contexto concreto, qué sujeto se usa como promedio o sujeto universal y qué entendemos por normalidad” (2016:8). Entendemos que este enfoque contribuye a la educación emancipadora en la medida que nos anima a ir más allá de la doble o triple discriminación, nos obliga a tomar una posición crítica con las lógicas y prácticas dominantes y a cuestionar el poder permanentemente.

- Participación activa y de calidad de todos los sujetos políticos de cambio. Una participación ligada a lógicas de empoderamiento, donde las mujeres, hombres y pueblos tomen las riendas de su futuro para producir cambios estructurales que superen las situaciones de desigualdad del actual modelo de desarrollo que les oprime. Esta participación, frente a la instrumental, se entiende como un proceso liberador en el que las organizaciones y colectivos en resistencia y con voluntad de cambio adquieren capacidad y conocimiento para la acción transformadora.

La participación de estos colectivos requiere la construcción *desde abajo*, “basada en la solidaridad y el encuentro, en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias sin pretender su eliminación, (...) en la búsqueda de espacios donde la diversidad sea cada vez más naturalmente incorporada, propiciando el trabajo interarticulado, intercultural, de lo diverso”, en palabras de Isabel Rauber (2014:24).

- Conocimiento no androcéntrico, no etnocéntrico, socialmente relevante y útil para el cambio social y la emancipación. Un conocimiento que trabaje sobre contenidos que hayan sido seleccionados a partir de situaciones percibidas como socialmente significativas para las sociedades, que ayuden a percibir la interdependencia entre fenómenos y que favorezcan posibilidades de acción para superar situaciones de injusticia social, insostenibilidad e inequidad.

- Compromiso con los principios de justicia social, reconocimiento, solidaridad, sostenibilidad y equidad. En palabras de Peter McLaren: “Los educadores críticos sostienen que la praxis (las acciones informadas) debe ser guiada por la frónesis (la disposición a actuar verdadera y correctamente). Esto significa, en términos críticos, que las acciones y el conocimiento deben estar dirigidos a eliminar el dolor, la opresión, la desigualdad y a promover la justicia y la libertad” (2005:285).

6. Fuentes y referencias fundamentales de la Educación emancipadora

A continuación describimos las fuentes de referencia de conceptos, debates y cuestionamientos fundamentales de esta propuesta educativa.

- **Educación Popular**

La Educación Popular surge en América Latina en torno a 1960. De acuerdo con Óscar Jara, la Educación Popular es “una corriente educativa que se caracteriza por ser, a la vez un fenómeno sociocultural y una concepción de educación. Como fenómeno sociocultural, la Educación Popular hace referencia a multitud de prácticas educativas diversas: formales, no formales e informales, que tienen en común que encierran una intencionalidad transformadora. Como concepción educativa, apunta a la concepción de un nuevo paradigma educacional, que confronta el modelo dominante capitalista de una educación autoritaria, reproductora, principalmente escolarizada y que disocia la teoría de la práctica” (2007:155).

Continuando con las reflexiones de este mismo autor, la Educación Popular se sustenta tanto en principios ético-políticos como en una pedagogía crítica y creadora. Tiene un claro fundamento ético-político en el sentido de que su propuesta se sitúa al lado de quienes se encuentran en posiciones de inferioridad y su intención va dirigida a la transformación de las estructuras injustas y al planteamiento de alternativas para otro mundo posible alejado de modelos hegemónicos. Respecto a la pedagogía crítica y los rasgos que la confieren nos referiremos en el último apartado de este documento.

Paulo Freire es el referente más conocido en este ámbito y entre sus obras destacan:

La educación como práctica de la libertad y *Pedagogía del oprimido*.

- **La influencia marxista y las teorías críticas de la educación**

El marxismo ha constituido la referencia principal de los movimientos alternativos gestados a lo largo del siglo XX y la obra de Marx, Lenin, Mao Tse-tung y Gramsci ha permeado muchas de las propuestas de estos movimientos.

Alfonso Torres Carrillo afirma que “En oposición a las concepciones metafísicas, el materialismo histórico proporcionó las claves interpretativas y las categorías de análisis más recurrentes. Por un lado, la perspectiva dialéctica –más allá de las supuestas “leyes”–, contribuyó a comprender los hechos sociales como totalidades cambiantes, como síntesis de relaciones y a reconocer las contradicciones que la configuran; por otro, se incorporaron como conceptos recurrentes, los de modo de producción, fuerzas productivas, relaciones sociales de producción, clases sociales, conciencia de clase, ideología dominante, hegemonía y aparato de Estado, entre otros” (2007:24).

Peter McLaren es uno de los fundadores de la pedagogía crítica, que influenciado por la filosofía marxista humanista, retoma algunos de sus conceptos cuando habla del propósito

de la educación neoliberal: “El gran objetivo de la educación neoliberal es el de acomodar ideológicamente las subjetividades de los estudiantes al mercado global, al educarles para formas específicas de fuerza de trabajo que servirán a los intereses de la economía capitalista transnacional y ayudarán a crear lo que Gramsci denominó el Estado integral. En este sentido, los estudiantes son arrastrados a través de la historia como una ofrenda a Moloch, el dios de la expropiación, quien, a través de una forma de despotismo estatal salvaje, extrae de los trabajadores asalariados la plusvalía de la que se apropia el capitalista como ganancia cuando se vende el producto. (...) Necesitamos una nueva visión dialéctica de qué aspecto podría tener un universo social fuera de la producción capitalista de plusvalía. Debemos explorar la inmensidad de la crítica inaugurada por Marx” (2016:12-21).

- **La Investigación Acción Participativa (IAP)**

La IAP puede considerarse como una filosofía de actuación que inspira también el proyecto educativo que propone la Educación emancipadora. Principales objetivos que impulsa la IAP:

- la producción colectiva de conocimiento rompiendo el monopolio del saber y la información;
- el análisis crítico para identificar las verdaderas causas de los problemas y las vías de solución para los mismos;
- el establecimiento del vínculo entre los problemas individuales y colectivos, funcionales y estructurales, como parte de la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas enfrentados;
- la participación protagónica (no parcial) de la comunidad. La tarea de delimitar el problema, analizarlo, así como la búsqueda de las soluciones compete a la propia comunidad afectada, con lo que se tendería a revertir la dicotomía sujeto-objeto de investigación;
- la transformación como objeto de su práctica social, profesional e investigadora. La IAP se realiza pegada al terreno de la praxis, pero proyectada al cambio social y político y a la mejora de la justicia social.

Marielsa Ortíz y Beatriz Borjas sostienen que son dos ejes los que atraviesan la propuesta de la educación popular y la Investigación Acción Participativa: “por un lado, un eje de carácter epistémico según el cual en todos estos procesos debía generarse conocimiento, pero en una perspectiva crítica, reconociendo que la producción de conocimiento no es

neutral, siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social (...) El otro es el eje de la acción, tal como lo indica Orlando Fals Borda cuando prefiere la sigla IAP, en lugar de IP (Investigación participativa) (...) “Fundirse” con la acción supone un compromiso para aquellos que se embarcan en esta aventura en la que se va moldeando una “filosofía de la vida” desde un conocimiento vivencial” (2008:617-618).

Orlando Fals Borda, sociólogo de origen colombiano, fue uno de los representantes más destacados de la Investigación Acción Participativa.

- **La “comunicación popular” y la “comunicación alternativa”**

Para abordar la cuestión de la “comunicación popular” y la “comunicación alternativa” como referentes de la educación emancipadora hacemos alusión a la entrevista recientemente publicada por *Hariak. Recreando la educación emancipadora*⁶ a Osvaldo León, director de la revista “América Latina en Movimiento” que edita la Agencia Latinoamericana de Información (ALAI).

Esta autor considera que es la “comunicación popular” la que se nutre de los planteamientos de la educación popular en la medida que las iniciativas que promueve “se desarrollan como una extensión de las críticas a la educación dominante y por lo mismo la acción de muchas de ellas se inicia en este terreno, como actividades de educación de adultos, educación a distancia, alfabetización, etc.” (2016:15).

Así, distingue la “comunicación alternativa” de la “comunicación popular”. La primera de estas expresiones alude de forma directa a los espacios institucionales y a su aprobación por parte de la UNESCO, mientras que la “comunicación popular” busca afirmarse como una corriente cuyo accionar se remite a la estructura social vigente y a las luchas por restablecer el poder de los sectores populares.

Concluye Osvaldo León que: “a diferencia de otras experiencias cuyas críticas quedan circunscritas a los medios de difusión, la comunicación popular rescata las condiciones de producción y reproducción social del sentido, dando particular importancia a los procesos organizativos y de movilización (...) [y constituyéndose] como un paradigma clave para la articulación de una respuesta anti-hegémica” (2016:15).

- **Saberes y valores de las prácticas en resistencia al sistema neoliberal**

Otra fuente de interés y referencia fundamental de la educación emancipadora es, sin duda alguna, aquella que construye conocimiento y valores desde las prácticas rebeldes que na-

6 Disponible en: <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/360>

cen frente al modelo económico neoliberal. Estas experiencias de lucha surgen en diferentes espacios geográficos del planeta y están lideradas por colectivos sociales activamente implicados y comprometidos con el cambio social. Por un lado, en América Latina asistimos a una reactivación de protestas contra las prácticas extractivistas de las empresas y los Estados, al impulso de los derechos de los pueblos indígenas, los derechos de las personas LGTBI, el campesinado, etc. Por otro lado, en Europa, se han extendido movilizaciones en torno a los derechos de las personas inmigrantes, refugiadas, contra el racismo y la xenofobia, contra la criminalización de las personas presas y reclusas, contra el heteropatriarcado, contra la libertad de expresión, la corrupción generalizada, por el derecho de autodeterminación... ante la grave situación de déficit democrático que inunda el continente. En el Estado español, concretamente, se han sucedido una serie de protestas ciudadanas a raíz de las crisis y se ha configurado el movimiento 15M. Todas estas movilizaciones y protestas ciudadanas encarnan una serie de experiencias alternativas que nos ofrecen no sólo oportunidades pedagógicas, sino también valores y voluntades que tienen gran potencialidad de cambio.

- **Corrientes alternativas como el feminismo y los estudios postcoloniales**

Frente a los planteamientos epistemológicos dominantes, emergen a finales del siglo XX otras alternativas en la forma de entender el conocimiento de la realidad, su construcción y en el efecto que produce esa construcción en la realidad. El feminismo y los estudios postcoloniales recogen aportes teóricos postestructuralistas y ambas corrientes entienden la educación como una forma de política cultural, que no se centra únicamente en la escuela, sino que se refiere al conjunto de espacios educativos. Sienten una especial preocupación por la identidad cultural de los sujetos distintos y sometidos.

En primer lugar, destacamos la categoría género por su potencialidad crítica y transformadora. El análisis de género ha contribuido a la visibilización de los procesos de socialización del sistema patriarcal. El campo epistemológico feminista identifica las formas en las cuales las concepciones y prácticas dominantes de conocimiento han desfavorecido sistemáticamente a las mujeres y a otros grupos subordinados, y lucha por subvertir esas concepciones y prácticas.

Todas las personas, hombres y mujeres, hemos interiorizado una serie de aprendizajes sobre cómo está estructurada la sociedad y qué normas y mandatos debemos cumplir cada género en esta sociedad. Incluso somos conscientes de que la transgresión de esas normas está penalizada con castigos (simbólicos y no simbólicos). La división sexual del trabajo, el uso de los tiempos y espacios, y el propio lenguaje son algunos elementos que -a modo de

pistas- nos sitúan y explican el lugar que nos corresponde por la pertenencia a uno u otro género.

El patriarcado, con la imposición de estas normas y mecanismos, ha podido mantener las estructuras de opresión a lo largo del tiempo. Frente a ello, el feminismo posibilita percibir las “trampas” de los discursos que intencionadamente confunden lo masculino con lo universal, como explica Mary Nash. El feminismo es una conciencia crítica que resalta las tensiones y contradicciones que encierran esos discursos.

Una de cuyas contribuciones más importantes de las epistemologías feministas es la afirmación de que el conocimiento es situado (Donna Haraway, 1995), esto es, que las situaciones sociales que nos conforman como sujetos condicionan nuestra mirada y el conocimiento que producimos. Esta mirada nos desvela que las representaciones de la realidad son siempre parciales y así deben ser interpretadas. El conocimiento construido y significativo feminista es fundamentalmente útil para el posicionamiento y la acción de la Educación emancipadora.

Otra de las corrientes alternativas de la denominada revolución epistemológica es la perspectiva postcolonial que reivindican algunos pensadores y pensadoras, fundamentalmente de Latinoamérica. El pensamiento postcolonial denuncia las relaciones de dominación surgidas tras las invasiones de los conquistadores europeos a los pueblos de otros continentes del planeta. A partir de la colonización americana se elaboró una perspectiva eurocéntrica del conocimiento y con ella se construyó la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no-europeos. La perspectiva postcolonial plantea que, tras el fin del colonialismo, sigue manifestándose esta colonialidad del saber -que afecta al campo del conocimiento-, junto a otras dos formas de colonialidad: la colonialidad del poder y la colonialidad del ser.

En este marco los feminismos postcoloniales plantean que el sexismo, el racismo y la explotación de clase constituyen sistemas interrelacionados de dominación, por lo que es necesario mirar desde distintos ángulos para realizar un análisis complejo y que responda a la realidad y diversidad que viven las mujeres. Cuestionan el etnocentrismo y el racismo del feminismo occidental, “que no ha considerado la articulación entre género y raza o entre identidades culturales e identidades de género, ni el estrecho vínculo entre el racismo, el imperialismo y las prácticas e ideologías patriarcales” (Liliana Suárez y Rosalva Aída Hernández, 2008:6). Estas aportaciones y propuestas enriquecen no solo el feminismo, sino los análisis sociales y las posibilidades de transformación social.



Señalamos a continuación los aprendizajes que rescatan Yolanda Jubeto y Mertxe Larrañaga de estas lecturas críticas del pensamiento feminista postcolonial:

- “Intentar entender la cultura y las identidades sin tener en cuenta el sistema político y económico global, perpetúa la dominación neocolonial.
- En los estudios sobre la cultura y la identidad en los que se analiza a “la otra”, la tendencia más extendida es la de polarizar las diferencias entre un norte y un sur estáticos, olvidando las especificidades dentro de ambas categorías.
- La tendencia a homogeneizar estereotipos identitarios es uno de los patrones más utilizados dentro del campo de la cooperación internacional, y específicamente, en los programas sobre género y desarrollo” (2014:32).

7. Un conocimiento para una Educación emancipadora

De acuerdo con el paradigma crítico la construcción del conocimiento es el resultado de las tensiones y conflictos entre hegemonía y emancipación. Nuestro interés desde esta perspectiva se sitúa en reconocer otra forma de conocimiento que dé respuesta a los intereses de emancipación de los sujetos sociales transformadores.

Un conocimiento útil para los intereses de la propuesta de educación emancipadora debería considerar los siguientes atributos, a partir de las consideraciones de Juanjo Celorio (2007):

- (un conocimiento) capaz de leer la realidad -siempre de carácter compleja- dando cuenta de los procesos y dinámicas de cambio, así como de los poderes globales que la dirigen. Este conocimiento dará como resultado un sólido análisis político.

- (un conocimiento) contextualizado en la experiencia y culturas de la vida cotidiana. Se trataría de desarrollar lo que Freire denominó como epistemología de la praxis, con un efecto verdadero para la vida. El reto de este conocimiento consiste, por un lado, en responder a las situaciones de desigualdad económica, política y sociocultural que vive la mayor parte de la sociedad y por otro lado, en imaginar e idear alternativas de futuro libre de opresiones.

- (un conocimiento) en lucha y resistencia contra las formas de conocimiento hegemónico promovidas por las élites capitalistas y empresas transnacionales.

- (un conocimiento) que renuncia a la neutralidad valorativa. Ser conscientes de que cual-

quier aproximación al conocimiento se realiza desde un determinado modelo de interpretación, aunque no siempre se explicita.

- (un conocimiento) comprometido con las personas y pueblos excluidos del planeta. De la misma manera que no cabe una aproximación erudita al saber feminista; al margen del compromiso político que el feminismo tiene con la transformación de la sociedad, tampoco es posible un acercamiento experto al conocimiento de una educación emancipadora ya que esta propuesta no trata únicamente de analizar el mundo, de describirlo y saber cómo funciona, sino de hacer todo eso para transformarlo y lograr la emancipación de los sectores más oprimidos.

- (un conocimiento) que “haga visible lo invisible”, es decir, que esté orientado a demostrar la existencia y la forma en que las mujeres están presentes en el mundo. En este empeño es de gran utilidad el procedimiento de la develación, que implica desmontar los velos que cubren la producción patriarcal de conocimiento; androcentrismo, heterosexismo, etnocentrismo, clasismo, racismo... que justifican la subordinación de las mujeres.

- (un conocimiento) en diálogo y comunicación con los sujetos y comunidades con los que se compromete, haciendo que no sean simples objetos de conocimiento sino sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar su propia realidad. Implica una ruptura entre saber especializado y saber popular, que necesariamente requiere el empoderamiento de este último.

- (un conocimiento) que rescate los saberes comunitarios frente a una orientación del saber favorable al ciudadano/a individualizado. La modernidad desestructuró las comunidades sociales imponiendo un poder estatal disfrazado de democracia y un conocimiento ligado a ese poder. Hacer frente a las crisis que el capitalismo ha generado requiere impulsar un saber social emancipador recreado por las comunidades sociales y los movimientos populares.

- (un conocimiento) que promueva la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad con el objetivo no solo de abordar la problemática de organización del conocimiento sino también para facilitar espacios de encuentro y participación entre los sujetos comprometidos con la reconstrucción de ese nuevo discurso.

El feminismo postcolonial ha denunciado la condición homogeneizadora y excluyente del análisis realizado sobre otras realidades y apuesta por una mirada inter/transdisciplinar donde el sexismo, el racismo y la explotación de clase se reconocen como sistemas interrelacionados de dominación.

- (un conocimiento) que implica afectar las subjetividades que enmarcan y orientan las prácticas de los sujetos. Un conocimiento que no se limita al plano de la conciencia y lo meramente intelectual, sino que abarca elementos relacionados con las convicciones, los valores, compromisos y actitudes necesarias para posicionarse críticamente y transformar la realidad. Es un conocimiento que involucra a los sujetos en todo su ser.

- (un conocimiento) que reconozca marcos epistemológicos diversos originados en contextos socio-histórico-culturales diversos. Boaventura de Sousa Santos propone una *ecología de saberes*, que presione la incorporación al conocimiento científico de los saberes populares, tradicionales, de las mujeres, del campesinado, de culturas no occidentales... en definitiva, de las propuestas que provienen de los sectores sociales históricamente invisibilizados y oprimidos.

8. Supuestos pedagógicos de la Educación emancipadora

La pedagogía se refiere a las prácticas y estrategias de enseñanza que se despliegan en todo proceso educativo. El interés emancipador y la orientación transformadora de la Educación que hemos enunciado hacen que la pedagogía deba tener presente una mirada crítica y deba ser de naturaleza política. De esta forma hace referencia a la propuesta de una enseñanza que permita poner en cuestión el sistema de dominación, desafiarlo, así como las creencias y las prácticas que lo generan y sustentan. Leído positivamente, se refiere a las estrategias que proyectan construir relaciones equitativas justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos entre las personas.

Podemos afirmar que los supuestos pedagógicos de la Educación emancipadora se alimentan de diferentes referencias: la educación popular; la teoría de la educación crítica; y la teoría feminista.

La educación popular constituye en sí misma una fuente de ideas pedagógicas emancipadoras y la obra de Paulo Freire ocupa un lugar central a la hora de concebir la pedagogía. Tal y como planteó este autor la pedagogía debe ser una práctica que promueva la libertad y la democracia y en ese sentido, la pedagogía crítica facilita alcanzar dichos objetivos. Lo político y lo educativo, desde el planteamiento de la educación popular, deben tener un vínculo estrecho con la transformación social y el quehacer pedagógico no puede desprenderse de las luchas sociales.

La formación de una conciencia crítica en los educandos populares, entendida como toma de conciencia de la realidad injusta y de la necesidad de transformarla y la creación de

metodologías de trabajo basadas en la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo y la acción son rasgos distintivos del discurso fundacional de la Educación Popular desde la lectura de Alfonso Torres Carrillo (2007:6). Es en este marco en el que se entiende una pedagogía que supera la relación tradicional educador-educando porque ambos sujetos poseen conocimiento, que a su vez genera experiencias colectivas y dialógicas para que todos y todas construyan nuevos conocimientos.

La teoría de la educación crítica tiene, entre otros, a referentes como McLaren y Giroux. Peter McLaren subraya la importancia de la apuesta política en la pedagogía crítica: “En efecto, la pedagogía crítica ha definido con nitidez las dimensiones políticas de la educación, al sostener que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de dar poder al sujeto y de la transformación social” (2005:260).

Este autor parece priorizar la dimensión social y política sobre la práctica pedagógica de los y las docentes. Apunta Luis Rigal que: “es más una teoría de la educación crítica, orientada a capacitar a los maestros como intelectuales, que una pedagogía crítica de la cual derivar estrategias concretas de trabajo en el aula” (2011:3).

Los feminismos constituyen también otra referencia esencial para el ejercicio de la pedagogía. Algunas activistas feministas integrantes de la Alianza entre la Asociación Feminista La Cuerda, la Asociación de Mujeres de Petén Ixqik y la Alianza Política Sector de Mujeres de Guatemala idean y desarrollan el concepto de educación popular feminista como “un proceso de transformación personal y colectivo, una herramienta política que contribuye a que las mujeres y sus organizaciones se constituyan en sujetas políticas; un proceso para el desarrollo de habilidades, construcción de conocimientos y crecimiento para la acción política. Es una propuesta que interviene en la transformación del pensamiento, sentimiento y actuación personal y colectiva. Por lo tanto, la Educación Popular Feminista es una acción política porque lleva implícita la transformación de las personas, sus colectivos y realidades. Es una educación para la liberación, en la que la vida se coloca en el centro de dicho accionar” (2016:145).

La educación popular feminista sustenta en la pedagogía la afirmación de que las personas conocemos todo el tiempo y con todo el cuerpo, no solo con la mente y la racionalidad. Desde la reflexión de Ana Felicia Torres, puede decirse que: “El abordaje desde las emociones y desde la subjetividad es también una opción intencionada. Obedece a un posiciona-



miento metodológico, pero también político, en tanto busca recuperar y validar dos de las formas de conocimiento de las mujeres más devaluadas en nuestras sociedades patriarcales” (2010:44). Aspiran a una educación popular feminista que introduzca en su apuesta metodológica y pedagógica el principio feminista de que “lo personal es político”, el slogan feminista de los años 70 del siglo pasado. Así, cualquier acción emancipadora desarrollada desde la esfera más personal tiene un impacto directo en la transformación. Este valor político debe guiar una práctica educativa que pretenda transformar lo personal para, con otros sujetos, llegar a revolucionar lo social.

Sumamos a estos apuntes la reflexión de Tania Pérez Bustos que complejiza la propuesta pedagógica de Freire, introduciendo elementos de una pedagogía con clara intencionalidad feminista. “Su principal llamado de atención [el de la pedagogía feminista], será a la necesidad de asumir posturas más complejas en torno a la pedagogía liberadora propuesta por Freire, desde donde sea posible cuestionar los supuestos en torno al género, la raza, la clase social entre otros, que ésta tenga a su base o que promulgue. Si bien estos cuestionamientos no han derivado en un cuerpo uniforme de reflexiones (Weiler, 1991;1995), la pedagogía feminista en general se ha caracterizado por profundizar en las reflexiones de Freire en torno a la realidad concreta de la práctica pedagógica y a cómo ésta se encuentra generalizada y/o contribuye a la configuración de subjetividades masculinizadas y/o feminizadas. En este sentido, su principal llamado de atención será a considerar cómo el potencial liberador de la educación puede verse dinamizado y/o limitado por los modos en que se ejerce autoridad y se reconoce (o no) el poder epistemológico de la experiencia (biográfica, colectiva, histórica) y de las diferencias en el plano de la cotidianidad del ejercicio educativo” (2010:253).

9. Principios fundamentales de una pedagogía crítica

Aunque de alguna forma ya hemos nombrado elementos -que provenientes de otras fuentes- son inspiradores para desarrollar una pedagogía acorde con la propuesta de Educación emancipadora, nos ha parecido muy pertinente finalizar con este apartado porque resume, clarifica y profundiza en el sentido de estos. Para ello retomamos la exposición de Luis Rigal en relación a los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación. A continuación intentamos colocar algunas de sus ideas principales:

- El diálogo como negociación cultural basado en el reconocimiento y valoración de una forma de raciocinio no individual, sino comunicativo. La negociación también supone confrontación, pero procesada en sentido crítico para poder superar conociemien-

tos preexistentes.

El diálogo conduce a la puesta en práctica de una producción colectiva de saberes, donde lo grupal adquiere un significado relevante como espacio para la producción colectiva, pero no aislado de la realidad social.

El papel que cumple el educador o la educadora en este diálogo no es neutro; debe procurar generar un proceso grupal que tenga como finalidad un determinado tipo de producción crítica de saber.

- La subjetividad rebelde tiene su fundamento en la articulación entre una ética de la autonomía del sujeto y una pedagogía de la resistencia. Curiosidad epistémica, ubicarse críticamente frente a la realidad y proyecto utópico (no meramente intelectual) son las características de esta subjetividad rebelde.

- Inclusión de los valores y las prácticas de la democracia en la cotidianidad de los escenarios destinados a desarrollar pensamiento crítico, sean escuelas, movimientos sociales, u organizaciones políticas... Es interesante pensar en estos escenarios como lugar de encuentro, debate, y negociación entre sujetos autónomos en la búsqueda de un bien común.

- Reconocimiento de las desigualdades para abordar una pedagogía de la diversidad. Abordar la diversidad no sólo desde el respeto a las diversidades culturales y a la pluralidad de sentidos y valores, sino tener presente las heterogeneidades estructurales entre dominadores y dominados para acometer realmente el problema de la exclusión social.

Consideramos que tanto estos principios -recogidos de Rigal- como los elementos que hemos nombrado anteriormente -y que aluden a otras fuentes- son claves significativas para la propuesta de Educación emancipadora que defendemos en este texto, aunque parafraseando a Claudia Korol, también pueden ser criticados y modificados ya que no aspiran a ser universales ni válidas para todo tiempo y lugar.

Concluimos con la mención a una serie de metodologías que esta misma autora plantea en la búsqueda de esa pedagogía popular feminista. El diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia, junto a la curiosidad pueden abrir caminos que posibiliten el conocimiento (Korol, 2007).



Bibliografía

BERMEJO, Roberto, Iñaki Arto, David Hoyos y Eneko Garmendia (2010): *Menos es más. Del desarrollo sostenible al decrecimiento sostenible*. Cuaderno de Trabajo, nº 52, Hegoa, Bilbao.

CELORIO, Gema (2015): “La educación emancipadora como proyecto de cambio social” en *Claves para el cambio social. Educación para la vida*. Calcuta ondoan, Donostia-San Sebastián.

CELORIO, Juanjo (2007): “Conocimiento”, en CELORIO, Gema y Alicia López de Munain (coord.): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa, Bilbao. Disponible en: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

DAÑOBEITIA, Olatz et al. (2016): *Experiencias de formación política en los movimientos sociales*. Bilbao: Hegoa, Joxemi Zumalabe Fundazioa y Programa Democracia y Transformación Global. Disponible en: <http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/criterios/698738?from=criterio>

FERNÁNDEZ, Gonzalo (2015): *Cooperación vasca y movimientos sociales. Manual de implementación de la agenda alternativa de solidaridad internacionalista*. Disponible en: <http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/19985>

JARA, Óscar (2007): “Educación Popular”, en CELORIO, Gema y Alicia López de Munain (coord.): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa, Bilbao. Disponible en: http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf

JUBETO, Yolanda y Mertxe Larrañaga (2014): *El Desarrollo Humano Local desde la equidad de género: Un proceso en construcción*. Hegoa; Bilbao. Disponible en: <http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0780/G%C3%A9neroDHL.pdf>

KOROL, Claudia (comp.) (2007): *Hacia una pedagogía feminista*. El Colectivo y América Libre, Argentina.

MCLAREN, Peter (2005): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (4ª edición revisada y aumentada, 1ª edición 1984). Siglo XXI Editores, S.A. de C.V., México D.F. Disponible en: https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentacion_es/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf

MCLAREN, Peter (2016): “Pedagogías críticas para nuevos horizontes emancipadores” en

Hariak. Recreando la educación emancipadora, nº 1, Construcción del sujeto político. Disponible en: <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/357>

MUÑOZ, Lily (2010): “Documento de apoyo pedagógico: Epistemologías feministas” en *Epistemología Feminista*. Módulo 2 de la Escuela Política Feminista. Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén Ixqik, Alianza Política Sector de Mujeres, Guatemala.

OROZCO, Amaia P. (2006): “Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico”, en *Revista de Economía Crítica*, nº 5, 1. Disponible en: http://ob-servatoridesc.org/sites/default/files/1_amenaza_tormenta.pdf

ORTÍZ, Marielsa y Beatriz Borjas (2008): “La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular” en *Espacio Abierto*, Vol.17, nº 4, pp. 615-627.

PÉREZ, Tania (2010): Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e Pesquisa*, Sao Paulo, v.36, n.1, p. 243-260, jan./abr.2010. Disponible en: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28229/30061>

PLATERO, Lucas, Amaia del Río y Gema Celorio (2016): “Educación emancipadora, ¿qué hay de nuevo?” en *Hariak. Recreando la educación emancipadora*, nº 1, Construcción del sujeto político. Disponible en: <http://publicaciones.hegoa.ehu.es/publications/357>

RAUBER, Isabel (2014): “Descolonización, liberación y educación para el cambio civilizatorio. Claves sociales, políticas, económicas y culturales desde Latinoamérica.

Pedagogías de esperanza” en Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo.

Bilbao: Hegoa. Disponible en: http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/330/Actas_IV_Congreso_ED.pdf?14290_06843

RIGAL, Luis (2011): “Lo implícito y lo explícito en los componentes pedagógicos de las teorías críticas en educación” en Hillert, Flora M.; Graziano, Nora; Ameijeiras, María José: *La mirada pedagógica para el siglo XXI. Teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. pp. 40-50. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130823043844/miradapedagogica.pdf>



SANTOS, Boaventura de Sousa (2006): *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO, Buenos Aires.

SUÁREZ, Liliana y Rosalva Aída Hernández (eds.) (2008): *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra, Valencia. Disponible en: <http://www.min-defensa.gob.ve/CIEG/download/descolonizando-el-feminismo-teorias-y-practicas-des-de-los-margenes-liliana-suarez-y-rosalva-hernandez.pdf>

TAIBO, Carlos (2007): “Globalización”, en CELORIO, Gema y López de Munain, Alicia (coord.): *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Hegoa, Bilbao.

TORRES, Alfonso (2007): “Paulo Freire y la educación popular”. Revista EAD, 69. Disponible en: <http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>

TORRES, Ana Felicia (2010): “Documento de apoyo pedagógico: Metodología de Educación Popular Feminista” en *Metodología de Educación Popular Feminista*. Módulo 6 de la Escuela Política Feminista. Asociación Feminista La Cuerda, Asociación de Mujeres de Petén Ixqik, Alianza Política Sector de Mujeres, Guatemala.

VV.AA. (1998): *Guía de educación para el desarrollo. Y tú... ¿cómo lo ves?* Madrid, AC-SUR-Las Segovias y Los Libros de la Catarata.

ANEXO II

EPISTEMOLOGÍAS FEMINISTAS, RosarioGonzález Arias

Para abordar la cuestión de las epistemologías feministas proponemos un recorrido que incluya algunos conceptos claves en su análisis como son el de epistemología, feminismos, perspectiva de género, metodologías o interseccionalidad los cuales iremos desarrollando a lo largo de este manual.

Con respecto al primero de ellos, en el presente trabajo entendemos la epistemología como una especie de meta-ciencia ya que se ocupa de estudiar los procesos de producción del conocimiento científico, aunque no desconocemos el amplio debate sobre su naturaleza filosófica o científica, dividido entre considerarla una rama de la filosofía o una ciencia en sí misma. Hecha esta aclaración y entrando a la cuestión de la teoría del conocimiento, existe cierto consenso en torno a la idea de que hasta la primera mitad del siglo XX la ciencia ha estado marcada por una tradición analítica positivista que aspiraba a alcanzar el conocimiento “universal y verdadero” defendiendo la neutralidad, objetividad y racionalidad científica en lo epistémico; y apostando por el monismo metodológico, el dogma empirista y la explicación causal en lo metodológico (Maribel Ríos 2010).

Los postulados sobre los que se articulaban tales propuestas teóricas y metodológicas podrían resumirse en los siguientes: el cientificismo, entendido como un encumbramiento de la ciencia que restaba valor y negaba los aportes de otro tipo de conocimientos no científicos, como los saberes; el conocimiento científico considerado como un ente universal, ahistórico y transcultural; la objetividad concebida como la necesaria separación entre el sujeto y el objeto de estudio; el rigor y el monismo metodológico como único camino para escrutar la realidad.

Como heredero del pensamiento moderno, el paradigma positivista entró en crisis a partir del siglo XX con la revisión de los grandes relatos del proyecto ilustrado, la mayoría de los cuales, incluido el relativo a la ciencia, descansaban sobre la idea de un sujeto universal que operaba como base y explicación de toda la trama histórica (en lo social, político, económico, religioso, científico etc.). Lo que los nuevos enfoques críticos postpositivista mostraron es que la supuesta universalidad de ese sujeto cognoscente no era tal, pues respondía a circunstancias contextuales definidas en función de determinadas características sexuales, de clase, origen, etc. (varón, propietario, blanco, etc.) que se habían impuesto como hegemónicas, invisibilizando así la existencia otros sujetos epistémicos que siendo diversos habían sido asimilados a la pauta dominante. Ahora, a diferencia de lo que se afirmaba en

la modernidad, el sujeto, lejos de ser un ente universal, fundacional, ahistórico y transcultural, deviene un producto históricamente variable: es el resultado de ciertas prácticas de subjetivación, históricamente situadas. Para el feminismo este trabajo de deconstrucción y descentralización del sujeto de la modernidad propició la emergencia de nuevos sujetos ontológicos, epistémicos, políticos y sociales, hasta entonces marginados y periféricos, como las mujeres.

En general los estudios feministas han jugado un papel relevante al incorporar la categoría analítica de género en el campo científico. Desde su paulatino desarrollo a finales del siglo pasado, esta perspectiva ha contribuido a visibilizar el impacto diferenciado que cualquier fenómeno tiene para mujeres y hombres en atención a los distintos roles que les son asignados socialmente. Tomar en consideración la diferente implicación en razón del género de las personas facilita un conocimiento más completo del tema a investigar, lo que hace de esta herramienta un recurso ya indispensable. De esta forma las investigaciones con perspectiva de género ayudaron a identificar en los postulados científicos tradicionales una tendencia a la “naturalización” de lo que en realidad eran procesos sociales; así había ocurrido por ejemplo con la diferencia sexual la cual al ser naturalizada era explicada desde lo biológico (como algo dado e inmutable) cuando hoy sabemos que responde a una construcción social (contingente y dinámica) y por tanto susceptible de modificación. Podemos decir entonces que la incorporación de la perspectiva de género ha propiciado la construcción de epistemologías feministas en reacción al positivismo cientificista androcéntrico que excluía los saberes y modos de conocer de las mujeres y reforzaba su subordinación y perpetuación de las jerarquías sociales (Gemma Nicolás 2009). Sus propuestas se han demarcado de los postulados tradicionales que hemos comentado, planteando en paralelo a éstos enfoques alternativos. Por ejemplo, en lo relativo al cientificismo y el supuesto carácter universal del conocimiento científico defendidos desde el positivismo, el feminismo cuestionó el androcentrismo de la razón científica y su „retórica de la verdad“ que operaba como un dispositivo de aniquilación de las diferencias; ello permitió recuperar los relatos y experiencias de vida de las mujeres, hasta entonces silenciados y omitidos, incorporando sus voces y narraciones también al discurso científico y facilitando el tránsito hacia la diversidad como tema central en los feminismos.

Otro tema fue la dicotomía radical entre sujeto y objeto defendida desde los postulados positivistas como garantía de objetividad, entendida ésta como la ausencia de influencia del sujeto productor del conocimiento sobre los conocimientos producidos, lo que reducía a la ciencia en una suerte de “proceso sin sujeto” (Ibáñez 2001: 254). Desde las epistemologías feministas se cuestiona tal separación planteando que ninguna de estas dos entidades exis-

te con independencia de la otra, dado no hay distancia posible entre quien conoce y lo que se conoce. Así donde antes sólo había un sujeto cognoscente observando la realidad, surge la reflexividad incorporando en lo observado al propio sujeto que observa. Se defiende entonces la subjetividad - inevitable e imposible de contornear- junto con la parcialidad del conocimiento, una “mirada desde aquí ahora” como ejemplo de lo que Donna Haraway denomina la objetividad radical o encarnada y la fragmentación infinita de perspectivas, es decir, el relativismo de puntos de vista: “solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva” (1995: 326). De acuerdo con esta autora, en epistemología el anhelo de una visión única y universal se ve seriamente amenazado por la complejidad y la multiplicación de las perspectivas posibles. Se erige así el conocimiento situado y parcial como una herramienta útil para superar sospechosos planteamientos totalizadores y universalistas: situado porque como expresa Donna Haraway (1995) no es posible mirar desde ninguna parte, la mirada responde siempre a una posición de tiempo y espacio; y parcial porque siguiendo a Teresa Carbó (2003), a pesar de nuestros anhelos de totalidad, no es posible mirar todo, porque la mirada siempre tiene un ángulo de proyección que permite ver sólo un perfil o costado del mundo social, conformando los miradores cognitivos del/la investigador/a.

Así entendida la objetividad no significaría la ausencia de subjetividad sino una forma particular de ella, dado que no hay forma de evitar algún tipo de posicionamiento; en palabras de Adrienne Rich objetividad sería el nombre que se ha dado en la sociedad patriarcal a la subjetividad masculina. Más bien han sido nuestras formaciones académicas *malestream*¹ las que nos han impedido ver que la supuesta neutralidad o ausencia de un compromiso político en la investigación es también una posición subjetiva (Erica Burman 2004). Lo anterior no significa que desde los feminismos se renuncie a la objetividad, la cual sigue siendo una aspiración legítima y necesaria en cualquier investigación; lo que sucede es que se ha dotado de un nuevo contenido, muy distinto al de la tradición epistémica, que podría concretarse en cuatro ideas clave: el compromiso de la evidencia en contrario; la búsqueda de un máximo de replicabilidad; la veracidad como principio ético; la necesidad de visibilizar y hacer explícitos los valores que subyacen a la investigación.

Como vemos, la labor crítica feminista se llevó a cabo no sólo mediante un trabajo deconstructivo de los saberes hegemónicos, sino también reconstructivo, a través de la elaboración de nuevas formulaciones teóricas y metodológicas. Sucede además que al ser el feminismo un proyecto de crítica política y transformación social, no se ha ocupado sólo

¹ Con esta expresión la autora hace un juego de palabras con los adjetivos *main* (principal) y *male* (masculino).



de describir la realidad, sino también de transformarla, lo que explica que las propuestas feministas adopten a menudo un tono a la vez científico y de compromiso ético-político (Capitolina Díaz 1996).

METODOLOGÍAS NO SEXISTAS

Cuando hablamos de metodología nos estamos refiriendo a la rama de la epistemología que se encarga de estudiar el método necesario para alcanzar el conocimiento científico, es decir, el proceso o conjunto de pasos a seguir para elevar una teoría a la categoría de científica. Si el conocimiento no fuera metódico, o sea, resultado de un proceso sistematizado que permita su verificación, no podría ser considerado científico. En el caso concreto de las epistemologías feministas la importancia del método nos obliga a incorporar la perspectiva de género no sólo en el aspecto teórico de la investigación sino también en el empírico. Las metodologías no sexistas reflexionan sobre el modo en que se construye conocimiento científico, repensando los pasos a seguir para lograr dar visibilidad a la relación jerarquizada entre los géneros y poder mejorar así las condiciones de vida de las mujeres.

Como veíamos en el apartado anterior, si el positivismo se caracterizó por la defensa de la rigidez metodológica y el monismo metodológico, desde las propuestas feministas se apuesta más bien por la flexibilidad en la investigación y se alienta la diversidad, pluralidad y simultaneidad de métodos y técnicas de investigación.

Estos nuevos enfoques metodológicos ayudan a evitar caer en los principales problemas sexistas que Margrit Eichler (1991) ha identificado en las investigaciones, y que serían los siguientes:

1. El androcentrismo, presente cuando se analiza la realidad sólo desde la perspectiva masculina, presentando al varón como la referencia y a la mujer como „el otro“. Puede adoptar diferentes modalidades, desde la invisibilidad de las mujeres -cuando las mujeres son omitidas en la investigación-, hasta la más explícita misoginia (Díaz y Dema 2013). Ejemplo de androcentrismo en la investigación sería la utilización de instrumentos diseñados y validados para los varones pero no para las mujeres.

2. La sobregeneralización: Aparece cuando se realizan investigaciones tomando como referencia a un sexo y se generalizan sus resultados como si fueran aplicables a ambos sexos. Se daría el caso si las técnicas o herramientas de recogida de datos tomaran como referencia sólo a los varones o si existiendo diferencias por sexo no quedara claro la inclusión de las mujeres en la muestra.

3. Insensibilidad de género: Se da cuando se ignora que el sexo y/o el género constituyen variables relevantes en las investigaciones, pero también cuando no se analizan las diferencias de género a pesar de disponer de datos desagregados (Díaz y Dema 2013).

4. Dobles estándares o doble rasero: Consiste en analizar, tratar, medir o evaluar conductas o situaciones idénticas para ambos sexos con criterios diferentes. Este sesgo se puede identificar cuando se recurre a instrumentos de producción de datos distintos para cada sexo, o a procedimientos de codificación diferentes para interpretar las respuestas de mujeres y varones.

5. “Propio de su sexo”: Implica dar por sentado que hay cosas, acciones, actitudes más apropiadas para un sexo que para otro, no problematizando los roles tradicionales de género.

6. Dicotomía sexual: Se daría el caso cuando tratamos a los sexos como categorías separadas, exagerando las diferencias de género, en lugar de grupos con muchas características coincidentes y algunas distintas. Ejemplo de ello sería cuando un atributo humano se identifica con uno u otro sexo.

7. Familismo: Este sesgo estaría presente cuando se trata a la familia como la unidad mínima de análisis, obviando que al interior de la misma conviven miembros con características, intereses y necesidades diferenciadas (Díaz y Dema 2013).

Si apostamos por desarrollar investigaciones feministas y queremos conjurar el riesgo de reproducir un tipo de metodología sexista, no es necesario el diseño de nuevas técnicas de investigación, bastaría con adaptar las ya existentes evitando caer en algunos de los sesgos referidos; así técnicas tan convencionales y frecuentes como las encuestas, entrevistas, grupos de discusión o focales y etnografías pueden implementarse sin problemas siempre que se incorpore la perspectiva de género (Díaz 2015). Aunado a ello surgen nuevas formas de aproximación a la realidad social que facilitan un acercamiento más participativo, horizontal y colectivo a través de técnicas que si bien no pueden ser consideradas propiamente feministas, sí consiguen evitar el sexismo al desjerarquizar las relaciones entre quien investiga y quien es investigada/o (Díaz y Dema 2013), facilitando y reconociendo la co-construcción del conocimiento como una aportación mutua entre ambas partes.

EL ENFOQUE INTERSECCIONAL

Ninguna metodología quedaría completa ni ninguna investigación podría considerarse feminista si sólo se limitara a incorporar la perspectiva de género, porque: “la búsqueda de

una voz y visión de las mujeres es otra forma de pensamiento androcéntrico que insiste en decir sólo una verdad o historia acerca de la realidad” (Blázquez 2010: 32). Cada vez son más las autoras que plantean la necesidad de no reducir las experiencias de las mujeres a unívocas y no diversas ignorando las diferencias de edad, clase, “raza”, etnia y cultura entre ellas, pues como advierte Donna Haraway: “para mí -y para muchas que comparten una localización histórica similar dentro de cuerpos blancos, profesionales, de clase media, femeninos, radicales, estadounidenses y de mediana edad- las fuentes de crisis en la identidad política hacen legión” (1995: 265).

Ser coherentes con un enfoque no esencialista y sensible a la diversidad de experiencias nos obliga, metodológicamente hablando, a completar la perspectiva de género con el enfoque interseccional, para así descolonizar el conocimiento e identificar otros sistemas de poder y dominación que pueden estar operando sobre las mujeres a la vez que el de género. La interseccionalidad plantea la existencia de un sistema complejo de estructuras opresión que son múltiples y simultáneas, conectando así con la idea de opresiones múltiples, confluencia de subordinaciones o identidades múltiples subordinadas, en referencia a aquellas personas con identidades subordinadas a múltiples niveles, que por lo mismo se enfrentan a mayores prejuicios y formas de discriminación que aquellas que tienen sólo una identidad subordinada.

Quienes plantean la interseccionalidad argumentan que la teorización e investigación de la “raza”, clase y género como construcciones independientes, que ejercen influencias independientes sobre variables de resultado, no tiene una base real; tales divisiones sociales no existen ni operan de forma independiente en la vida social. Nadie está determinada sólo por la “raza”, el género o la clase socioeconómica, por el contrario todo el mundo, en todos los momentos de su vida, pertenece a un determinado fenotipo, género, clase social, además de un grupo etario, condición corporal o funcional, orientación sexual, etc. y es a partir de la intersección de esos atributos que se forma la identidad. Es la combinación de la “raza”, clase, género, etc. lo que influye en las experiencias de las personas y en las percepciones tanto de sí misma como de las demás, situándolas, metafóricamente hablando, en un intersección de caminos donde se cruzan diferentes discriminaciones.

2 Referimos el término “raza” lejos de cualquier referencia biológica (la raza humana es una especie *homo sapiens* sin sub grupos) y reconociendo que existe un amplio debate en torno a la pertinencia de su uso en los estudios sociológicos. Por dicho motivo lo escribimos entrecorrido.

Por lo tanto, el concepto de interseccionalidad, hace referencia a todos los sistemas de dominación que operan sobre las mujeres basados en las diversas categorías sociales que sostienen dichos sistemas. Para Alda Facio *et al* (2012), estas formas de discriminación no se excluyen mutuamente, de hecho con demasiada frecuencia se entrecruzan dando lugar a una “intersección”, simultaneidad o maraña de discriminaciones que es muy difícil de desenredar y que es mucho más que la suma de dos discriminaciones, es una distinta forma de discriminación creada precisamente por la intersección de varios tipos de discriminación.

Compartimos con Patricia Muñoz (2011) la idea de que todas estas categorías o variables tienen en común una condición “anti-natural”: todas pueden ser provocadas y perpetuadas por políticas, agentes y estructuras de poder, pues se trata de complejas construcciones culturales, que responden a un contexto social y político históricamente determinado. Reparamos así en el legado violento de la esclavitud, el despojo de la conquista y el colonialismo, el entramado de poder heteropatriarcal, y las jerarquías económicas surgidas del sistema capitalista. Ante ello, la discriminación interseccional toma en consideración el hecho de ser mujer en sociedades patriarcales, inmigrante en sociedades racistas, pobre en un sistema económico que privilegia atesorar riqueza, mujer rural en sociedades que privilegian lo urbano, con capacidades diferentes o diversidad funcional en sociedades altamente competitivas, anciana en sociedades donde el valor en alza es la juventud, mujer lesbiana o transexual en sociedades altamente heteronormativas y homofóbicas, etc.

Es necesario aclarar que partimos de la idea de que la lista de diferencias sociales o categorías de diferenciación no es cerrada o exhaustiva; por el contrario se van ampliando como nuevos elementos de análisis a medida que avanzan las luchas sociales por el reconocimiento político de derechos para determinados grupos sociales, por lo que siempre incluyen un elemento de construcción. En consecuencia, proponemos entender las categorías de dominación como un proceso, abierto y dinámico, que por lo mismo se podrían ampliar, además de las ya citadas, a: mujeres afectadas por el virus VIH, residencia urbana/rural, en situación de prostitución, estar presa, ser desplazada, refugiada política, en contexto de conflicto armado, etc.

Creemos que, en sentido estricto, el análisis interseccional incluye a todas las mujeres, también aquellas que por diferentes circunstancias gozan de posiciones de poder, como sería el caso de las mujeres blancas, heterosexuales, económicamente privilegiadas (Mallika Dutt 2002). Como ilustran Alda Facio *et al* (2012) la intersección crea jerarquías que como cualquier jerarquía presupone también privilegios.



De acuerdo con Carmen Expósito, a nivel académico parece haber consenso en torno a que la mejor manera de tratar las desigualdades múltiples es “la teoría feminista de la interseccionalidad” (2012: 216). En este sentido, a decir de la autora, el enfoque interseccional es el método de análisis sociológico que permite interrogarse sobre la reproducción institucional de la desigualdad. De esta forma la perspectiva interseccional se erige en el método de interpretación y abordaje más sofisticado para la identificación de manifestaciones concretas de la desigualdad que afectan a las mujeres.

Siguiendo con la autora, junto a esta dimensión metodológica tan importante para el trabajo investigador, la interseccionalidad parece además la manera lógica de integrar la diversidad dentro del feminismo. Para Expósito la aproximación interseccional puede ser entendida como una forma de intervención social, y más concretamente como una estrategia política, que a través del tratamiento integrado de las desigualdades, permita diseccionar con más precisión las diferentes realidades en las que se encuentran las mujeres y por lo tanto puede contribuir a mejorar la acción política, dando respuesta a la heterogeneidad de las situaciones que viven las mujeres.

En resumen, la metáfora de la interseccionalidad resulta útil para investigar la vida política, social y económica de las mujeres, facilitando ir más allá de un concepto estático de desigualdad, al aportar un enfoque más fluido y sensible en torno a la complejidad de la discriminación (Grabham *et al* 2009). A pesar del potencial de este instrumento metodológico su uso se mantiene a menudo en los márgenes de las meta-narrativas de investigación.

Referencias bibliográficas

Blaquez Graf, Norma (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En Norma Blázquez, Fátima Flores y Maribel Ríos (coords.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21- 38). México D.F, CEIICH-UNAM.

Burman, Erica (2004). *Discourse analysis means analyzing discourse: some comments on Antaki, Billig, Edwards and Potter's "Discourse analysis means doing analysis: a critique of six analytic shortcomings"*. Discourse Analysis Online. Disponible en: <http://www.discourseunit.com/>

Díaz Martínez, Capitolina (1996). Investigación feminista y metodología. Algunos problemas de definición. En Rita Radl Philipp (ed.) *Mujeres e institución universitaria en occidente* (pp. 309-325). Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

Díaz Martínez, Capitolina y Dema Moreno, Sandra (2013). Metodología no sexista en la

investigación y producción del conocimiento. En Capitolina Díaz y Sandra Dema (ed.) *Sociología y género* (pp. 65-86). Madrid, Tecnos.

Díaz Martínez, Capitolina (2015). La perspectiva de género en la investigación social. En Manuel García, Francisco Alvira, Luis Enrique Alonso, Rafael Escobar (coord.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación. La articulación de la investigación social* (pp. 176- 201). Madrid, Alianza.

Dutt, Mallika (2002). Human rights for all: understanding and applying intersectionality to confront globalization. Ponencia presentada en la Conferencia organizada por AWID. Disponible en: www.awid.org/forum2002/plenaries/day3mallika.html

Expósito Molina, Carmen (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, vol. 3: 203-222. Disponible en: http://dx.doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41146

Facio, Alda et al (2012). *Diccionario de la transgresión feminista*. Jass Mesoamérica. Disponible en: <http://awid.org/esl/Library/Diccionario-de-la-transgresion-feminista>

Fernández Rius, Lourdes (2010). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En Norma Blázquez, Fátima Flores y Maribel Ríos Maribel (coords.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 79-110). México D.F, CEI-ICH-UNAM.

Grabham, Emily, Davina Cooper, Jane Krishnadas, Didi Herman (ed.) (2009). *Intersectionality and beyond. Law, power and the politics of location*. Oxon, Routledge.

Haraway, Donna (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra-Universidad de Valencia-Instituto de la Mujer.

Harding, Sandra (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid, Morata.

Ibáñez, Tomás (2001). Caminando hacia la postmodernidad. En Tomás Ibáñez *Municipiones para disidentes. Realidad-Verdad-Política* (pp. 89-148). Barcelona, Gedisa.

Muñoz Cabrera, Patricia (2011). *Violencias interseccionales. Debates feministas y marcos teóricos en el tema de pobreza y violencia contra las mujeres en latinoamérica*. Londres, Central America Women's Network.

Nicolás Lazo, Gemma (2009). Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el standpoint a las críticas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista. En Gemma Nico-



lás y Encarna Bodelón (comps.) *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y el poder* (pp. 25-62). Barcelona, Anthropos.

Ríos Everardo, Maribel (2010). Metodología de las ciencias sociales y perspectiva de género. En Norma Blázquez, Fátima Flores y Maribel Ríos Maribel (coords.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 179-196). México D.F, CEIICH-UNAM.

Bibliografía complementaria

Bartra, Eli (2010). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En Norma Blázquez, Fátima Flores y Maribel Ríos (coords.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 67- 78). México D.F, CEIICH-UNAM.

De Barbieri, Teresita (1998). Acerca de las propuestas metodológicas feministas. En Eli Bartra (ed.) *Debates en torno a una metodología feminista* (pp 103-139). México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana- Unidad Xochimilco.

Eichler, Margrit (1991). *Non-sexist research methods*. Londres, Routledge.

Harding, Sandra (1987). Is There a Feminist Method?. En Sandra Harding (ed.). *Feminism and Methodology*. Bloomington, Indiana University Press. ¿Existe un método feminista?, traducción de Gloria Elena Bernal (1998), disponible en <http://investiga.uned.ac.cr/cicde/images/metodo.pdf>

ANEXO III

APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN MILITANTE DESDE UNA PERSPECTIVA FEMINISTA, Marta Malo



I. El saber es un campo de batalla

¿Qué véis en esta foto?

La respuesta rápida, inmediata, es evidente: ¡¿qué vamos a ver?! ¡Un tomate! Sin embargo, un especialista en botánica nos diría que se trata de un fruto de la *Solanum lycopersicum*, una especie de la familia de las solanáceas, originaria de América.

Un agricultor es probable que aprecie que se trata de un tomate Flavr Savr®: un tomate genéticamente modificado para su comercialización, cuya venta ha entrado en declive en la última década debido al éxito de las campañas ecologistas contra los OGM.

Un jornalero de los invernaderos almerienses verá, por su parte, el fruto amargo de sus jornadas de 12 horas bajo los plásticos, mientras que una abuela hortelana sabrá perfectamente que, a pesar de su nombre, ese tomate no sabe a nada —y eso sin necesidad de probarlo.

Esta cuestión del *punto de vista* y de la *rejilla* que estructura nuestra percepción de una imagen como esta se agudiza cuando pasamos de la descripción de un objeto a la descripción de procesos. Cuando pasamos, por ejemplo, a cómo la investigación biológica nos ha explicado la fecundación humana.



A todas nos resulta familiar el relato de acuerdo con el cual miles de espermatozoides nadan en una dificultosa carrera ascendente para alcanzar el óvulo, auténtica dama dormida que espera al primer valiente capaz de atravesar su membrana protectora y conquistar su núcleo.

Menos familiar nos resulta, en cambio, lo que cuentan algunas investigadoras y científicas feministas: que las metáforas patriarcales impidieron a la mayoría de investigadores ver el bosque. Autoras como Emily Martin nos explican que los espermatozoides en realidad nadan a duras penas y que, si ascienden, es gracias a las contracciones y flujos vaginales; que el óvulo no es un pasivo receptor, sino que manda señales para guiar a estos gametos y desempeña un papel activo en el proceso de selección de aquel que finalmente atraviesa su membrana, etc.

Si os interesa esta argumentación, podéis leer el libro de Emily Martin, *El óvulo y el espermatozoide. Cómo la ciencia ha construido un romance basada en papeles estereotipados de lo femenino y lo masculino* (en inglés) o bien el artículo resumen de Esther Rubio, “El rescate del citoplasma”.

Más allá de las cuestiones en concreto, lo que os queremos decir con todos estos ejemplos cercanos es algo que, desde mi punto de vista, es el punto de partida de este tema: nuestra relación con el mundo, con los objetos y los seres vivos, con las relaciones entre ellos, con los procesos que nos afectan a todos, no es una relación directa, transparente, sino

mediada y considerablemente opaca. O mejor dicho: desde la cosa hasta la imagen de la cosa en mi cerebro y la construcción de un sentido de la cosa hay un largo camino, lleno de mediaciones.

Median nuestros sentidos (la vista, el oído, el tacto...), cuyas señales hemos aprendido a organizar y jerarquizar (piénsese, por ejemplo, en la preeminencia de la vista sobre todos los demás sentidos en la cultura occidental).

Median también los dispositivos tecnológicos con los que nos ayudamos a “percibir mejor”: gafas, microscopios, audífonos, telescopios... que, a partir de una serie de señales, “producen” una imagen inteligible para nuestro cerebro.

Median las palabras y las metáforas con las que organizamos y dotamos de sentido lo que percibimos, estableciendo jerarquías y redes de relaciones entre “eso ahí fuera” y nuestro mundo social y subjetivo.

Y *median*, por supuesto, las rejillas conceptuales transmitidas o creadas en discusión con otras, los campos disciplinarios y sus reglas para establecer qué puede considerarse verdadero y qué debe considerarse falso.

Todas estas mediaciones están fuertemente influidas por el lugar que ocupa en el tiempo y en el espacio quien produce “saber” (esto es, enunciados que se pretenden verdaderos): no sólo en términos generales (el momento histórico, la ubicación geográfica), sino de grupo social y de recorrido personal -dónde y con quiénes nos hemos formado, con qué orientación ética, con qué intereses y oponiendo qué resistencias... Por no hablar de quién está legitimado en un momento dado a producir saber y qué reglas debe obedecer para que sus afirmaciones puedan considerarse portadoras de saber, legítimas, válidas.

En fin, un lío. La realidad, que parecía transparente, no lo es tanto. Y cualquier afirmación de verdad esconde en realidad regímenes histórica y socialmente específicos que determinan qué es visible (nombrable, analizable) y qué no (qué queda fuera del marco); qué es verdadero y qué falso, qué realidad y qué ficción; qué discursos son legibles o legitimables y cuáles no...

Así pues, **la verdad no es neutra**: es en todo momento una construcción histórica, específica, siempre en liza. Siempre atravesada por el poder: no sólo porque es fruto de relaciones de poder, sino también porque produce *efectos* de poder.

Esta es la certeza de las corrientes epistemológicas del constructivismo radical, pero sobre todo de muchos movimientos, que han tenido que combatir los “saberes” que se les

imponían y defenderse del batallón de expertos que determinaban el análisis correcto de cada situación, separando a las gentes de la definición de sus propios problemas y de sus soluciones. (Sobre esta hegemonía cada vez mayor de los expertos en la definición de los problemas y sus soluciones, no dejéis de ver la pieza de Laurie Anderson, “Only an Expert”: <https://youtu.be/YM8t29gD8J8>. Podréis encontrar la traducción de la letra en la bibliografía).

Pero, si la verdad es siempre un constructo sociohistórico atravesado por relaciones y efectos de poder, entonces ¿todo es relativo? ¿No existe ninguna verdad que podamos afirmar? ¿No existe ninguna base sobre la que podamos decir, por ejemplo, que tal cosa o tal otra es una injusticia o que una afirmación es mentira? ¿No caemos por esta vertiente en un juego infinito de espejos que impide el propio pensamiento y nos sume en la noche del relativismo?

Donna Haraway, en un ensayo mítico de la epistemología feminista, se hace esta misma pregunta:

“Así, cuanto más avanzo en la descripción del programa construccionista social radical [...], más nerviosa me pongo. [...] Este mundo como un código es, para comenzar, un terreno militar de alta tecnología [...] y no deberíamos necesitar décadas de teoría feminista para descubrir al enemigo. [...] Queríamos un camino para mostrar la parcialidad de la ciencia [...]. Desenmascaramos las doctrinas de la objetividad porque amenazaban nuestro embrionario sentido de la subjetividad y de la función colectiva histórica y nuestras definiciones de verdad y terminamos con una excusa más para no aprender ninguna de las físicas posteriores a Newton y una razón más para dejar caer las viejas prácticas feministas de reparar nuestros propios coches. Son sólo textos, de todas formas, así que dejemos a los muchachos que los arreglen.”

(Donna Haraway, “Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial”, 1995)

Si queremos aferrar el mundo, actuar juntas, señalar el enemigo o los problemas, afirmar lo que queremos, necesitamos una verdad, contingente, limitada, situada históricamente, pero una verdad. Ahora bien, ¿cómo construirla, sobre qué base, conscientes como somos de la contingencia histórica radical y del carácter “interesado” de cualquier afirmación de verdad?

Es evidente que la respuesta del racionalismo no nos vale: esa que nos dice que los sentidos nos engañan y que, para conocer, debemos “arrancarnos los ojos” y dejarnos guiar

exclusivamente por la razón. Sabemos que la razón no es única, que a lo largo de la historia cada pueblo construyó su propio modo de razonamiento y que la propia separación entre razón y emoción, intelecto y afecto, es el producto contingente de la civilización capitalista occidental, que ha asociado a las mujeres y a los subalternos con la emoción y el afecto, para inmediatamente después colocarlos por debajo, subordinados a la razón patriarcal y colonial.

Tampoco nos vale la respuesta del empirismo, que cree que, a través del rigor y la ciencia es posible eliminar la distancia entre nosotros y la cosa, entre nosotros y el proceso social que nos constituye. El propio ejemplo de la historia del óvulo y el espermatozoide explicita claramente que las gafas de la ciencia no son gafas neutras y que están cargadas de sociedad, cultura, historia.

La respuesta del constructivismo nos seduce, sobre todo en lo que tiene de batalla contra la hegemonía de una sola verdad: “No se trata”, nos dice Foucault en una entrevista de 1970, “de liberar la verdad de todo sistema de poder (esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder), sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) dentro de las cuales funciona por el momento”. Cualquier programa feminista y pacifista comparte este reto, en sus esfuerzos por desmontar la razón patriarcal militarista hegemónica. Pero, como bien dice Donna Haraway, se nos queda corta: queremos ser capaces de reparar nuestros propios coches, defender determinadas cosas como verdaderas, justas, necesarias, si bien no por encima de otros ni de otras.

Esta necesidad es la que llevó a varias teóricas feministas a enunciar la teoría del punto de vista, que se podría resumir en la conocida frase de Haraway: “para tener una visión general hay que estar en algún lugar particular”. Desde esta perspectiva, el único conocimiento objetivo es aquel que se sitúa y se compromete con un lugar particular, que mira desde él y no esconde su parcialidad: es más, desde esa parcialidad, pierde la arrogancia y se abre así al diálogo horizontal con otras visiones. Construye “aparatos de visión” no opacos, que traslucen las tecnologías de las que se valen y admiten su cuestionamiento y revisión, sin trampas ni engaños. Admite que el saber *sobre* otros esconde, detrás de la objetualización que lleva implícita, un proyecto de dominio y control y se abre a un saber *con* otros, construido en común. Genera formas de conocer que no reducen el mundo al lugar de mero recurso y nos permiten visualizarlo como un engañoso codificador con quien tenemos que aprender a conversar. Podéis profundizar en la propuesta de los conocimientos situados leyendo el legendario artículo de Haraway incluido en la bibliografía.

II. Las que saben



Una vez puesta sobre la mesa la conexión entre saber y poder y la invitación a producir saber de otra manera, queremos acercarnos a estrategias de producción de saber y de enunciación generadas no desde quienes están en las grandes instituciones del saber universal (las universidades), sino desde gentes de a pie: gentes que tuvieron que desafiar la supuesta neutralidad del saber sencillamente para existir y pensar, para producir palabras propias que les nombrasen de un modo no alienante.

La idea es dar un paso a un lado con respecto a la aproximación filosófica a estas cuestiones y entrar a las mismas cuestiones que nos traíamos entre manos, pero hablándonos no de teoría, sino de estrategias sencillas a la par que poderosas, inventadas por gentes no necesariamente eruditas, que necesitaron producir un saber que les diera otro lugar en el mundo.

Y, en un curso con perspectiva feminista y enfoque transformador como éste, este camino nos lleva directamente a los movimientos feministas y sus prácticas teóricas. Fue desde ahí desde donde se nombró por primera vez ese diferencial de poder entre hombres y mujeres

a la hora de definir el mundo. Un diferencial que más tarde muchas teorizarían, señalando incluso cómo la expropiación y la descalificación del saber de las mujeres había sido clave en el proceso de acumulación primitiva en los albores de la revolución industrial (este es el caso de Silvia Federici y la lectura que ella hace de la caza de brujas).



Pero antes de que mujeres con formación universitaria formularan estas teorías, muchas mujeres de diferentes estratos sociales se habían reunido en corro y, a partir de la narración y puesta en común de sus vivencias, habían empezado a poner nombre a eso que hoy conocemos como patriarcado. “No necesitamos recurrir a los libros para saber lo que nos pasa”, tuvieron el coraje de decir, y mediante este sencillo gesto de desacato a la palabra escrita por otros, fundaron la *práctica de la autoconciencia*, que se convertiría en una herramienta central de los movimientos feministas de los años 1960 y 1970. Central no sólo desde el punto de vista teórico, sino sobre todo organizativo: la autoconciencia ponía la experiencia y la vivencia de las mujeres en el centro para crear un saber que sirviera a los grupos de mujeres en su lucha, en un movimiento donde teorización y acción iban de la mano.

Para acercaros a esta práctica teórica, tal y como la pensaban aquellas mujeres, encontraréis dos textos en la bibliografía: por un lado, *Consciousness Raising: A Radical Weapon*, escrito por Kathie Sarachild, de las *New York Radical Women*, porque fue ella quien bautizó estos grupos como grupos de autoconciencia. Como el texto está en inglés, para aquellas

que no leáis cómodamente en este idioma, os dejamos en la bibliografía un fragmento sobre la práctica de la autoconciencia extraído del prólogo del libro *Nociones Comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*.

Muchas de las formulaciones teóricas surgidas de los grupos de autoconciencia del feminismo radical estadounidense de los años 1960 y 1970 hoy nos parecerían terriblemente esencializadoras de un sujeto “mujer” que luego los feminismos negros ylésbicos tendrían que desafiar, porque excluía la experiencia de las mujeres que no cumplían con el estándar blanca-burguesa-heterosexual. Sin embargo, desde el punto de vista de las prácticas, hay un ir y venir interesante de la autoconciencia entre los distintos sujetos expulsados del *cogito* de la modernidad occidental: como la propia Kathie Sarachild reconoce, el feminismo radical toma la práctica de la autoconciencia del movimiento de los *clubs* de mujeres negras, que feministas como Sarachild conocen gracias a su participación en el movimiento por los derechos civiles, antes aún de ser feministas.

Por su parte, los feminismos negros y chicanos de las décadas de 1970 y 1980 se apropiarán a su vez de la formalización de la autoconciencia por parte del feminismo radical blanco, generando un tipo de palabra pública y de textos que rompen de forma mucho más drástica con los cánones académicos, reivindicando no sólo la legitimidad de su voz para producir verdad, sino también la legitimidad de su lengua mestiza y bastarda. Tal es el caso del hermoso texto de Gloria Anzaldúa, *Borderlands / La Frontera. The New Mestiza*, escrito literalmente en *chicano*, pero no solo.

Aurora Levins Morales, en un breve, hermoso e irónico texto titulado “Intelectual Orgánica Certificada”, reivindica otros modos de intelectualidad frente al Intelectual Universal y frente al Técnico Experto. Aurora escribe desde el cruce entre el calor de la comunidad y la violencia racista del *Spanish Harlem* (El Barrio), de Nueva York, donde vivió su niñez y la intensa experiencia de retorno al Puerto Rico rural. Regresó a Norteamérica tiempo después para convertirse en historiadora y comprobar cómo su vida (y todo lo que había teorizado sobre ella) acababa convertido en materia prima que los intelectuales académicos empaquetaban para dotarla de valor en el mercado de las ideas. Abrumada primero por ello, sintiéndose inferior por no estar “a la altura” de sus colegas, logra sobrevivir a sí misma y reivindicar la riqueza de otro tipo de saber: sin envasar, sin adornos ni envoltorios, tomado de la propia tierra, construido intercambiando historias, desde la base de la propia experiencia, escuchando las vidas y tejiendo desde la resistencia y la autoconciencia.

¿Sigue siendo la autoconciencia una herramienta poderosa en las sociedades globalizadas e hiperestratificadas del presente? Esta fue una de las preguntas que impulsó a *Precarias*

a la deriva en la primera década del 2000. Un grupo de mujeres precarias e inmigrantes entre los 20 y los 30 años decidimos (hablo en primera persona del plural porque participé de aquel experimento) poner en marcha un proceso de investigación-acción sobre la precariedad y la huelga declinadas en femenino.

Decidimos partir de nosotras mismas, porque pensábamos que este ejercicio de la autoconciencia feminista permitía revivificar lo político y el pensamiento, conectándolo con los malestares, inquietudes y deseos vividos y rompiendo las rigideces del tiempo y de la tradición.

Pero, a la vez, creíamos que, en sociedades hiperfragmentadas, que nos encierran en pequeñas parcelas de identidad, era necesario también salir de nosotras mismas: mirar a nuestro alrededor, hablar con otras, conectar nuestra vivencia con la de otras diferentes, interpelarlas, pero estar también dispuestas a que nos interpelaran, rompiendo con el punto de superioridad de quienes creen representar una verdad, una crítica o una moral por encima de las demás. Tras un tiempo de ensayo y error, escribimos un texto de reflexión sobre la experiencia, que indaga también sobre el vínculo entre saber y comunidad: titulado “De preguntas, ilusiones, enjambres y desiertos”, podéis encontrarlo también en la bibliografía.

III. ¿Pueden hablar las subalternas?



En realidad, lo que estaba haciendo *Precarias a la deriva*, con su pregunta sobre cómo *partir de sí sin quedarse en sí*, era recoger esa inquietud sobre cómo producir saberes compartidos que no aplastaran las diferencias que recorre toda la epistemología feminista desde

los años 1990.

Y es que las políticas identitarias de los años 1980 dieron paso a una urgencia por componerse entre diferentes, por habitar la multiplicidad. En las famosas palabras de Audre Lorde, poeta, escritora y activista afroamericana de origen caribeño:

Estar juntas las mujeres no era suficiente, éramos distintas. Estar juntas las mujeres gay no era suficiente, éramos distintas. Estar juntas las mujeres negras no era suficiente, éramos distintas. Estar juntas las mujeres lesbianas negras no era suficiente, éramos distintas. Cada una de nosotras teníamos sus propias necesidades y sus objetivos y alianzas muy diversas. La supervivencia nos advertía a algunas de nosotras que no nos podíamos permitir definirnos a nosotras mismas fácilmente, ni tampoco encerrarnos en una definición estrecha... Ha hecho falta un cierto tiempo para darnos cuenta de que nuestro lugar era precisamente la casa de la diferencia, más que la seguridad de una diferencia en particular.



Pero, ¿cómo se habita esa casa de la diferencia? ¿Cómo se produce saber parcialmente verdadero y útil desde esa casa, sin que finalmente sean unos/unas pocas las que hablan por todas las demás?

Sabemos que las diferencias no son *solo diferencias*, sino que están atravesadas de des-

igualdad (material, cultural, simbólica) y, en particular, de un acceso *desigual* a la voz pública y legitimada. Es por ello que, para generar esa conversación compartida a la que se aspira desde el feminismo, tal vez no baste con sentarse en corro y hablar, como parece sugerir la metáfora de la Casa de la Diferencia de Audre Lorde: para empezar porque ese corro no viene dado sin más y en muchos terrenos sociales lo “natural” es la distancia y el silencio, no la conversación.

Para abordar esta pregunta saliendo un poco de los lugares comunes, os vamos a proponer un rodeo que tiene mucho de literario, de la mano de Gayatri Chakravorty Spivak y de su concepción de lo *subalterno*.

Spivak define al subalterno como aquel totalmente excluido de los circuitos del comercio y de la representación: un espacio en blanco, un momento inconfesable, imprescindible para definir lo Uno (Occidente) que, a continuación, debe ser borrado, repudiado. Repudio en sentido lacaniano literal: se repudia al subalterno como se repudia una idea incompatible con la propia identidad, para a continuación comportarse como si aquello nunca hubiera tenido lugar.

En palabras de Spivak:

Estos movimientos [de repudio], en diferentes guisas, siguen habitando e inhibiendo nuestros intentos de superar las limitaciones que nos impone la última división del mundo, hasta el punto de que, mientras el Norte sigue en apariencia ‘ayudando’ al Sur (al igual que antes el imperialismo ‘civilizaba’ el Nuevo Mundo), la aportación crucial del Sur en el mantenimiento del estilo de vida del Norte, hambriento de recursos, queda repudiada para siempre.

Gayatri Chakravorty Spivak, *Crítica de la razón poscolonial*, Madrid, Akal, 2010.

El libro del que está extraída esta cita es precisamente el rastreo de las huellas de este repudio permanente en los principales textos de la tradición occidental.

En un texto que escribimos Débora Ávila y yo, desarrollamos una tipología básica de relaciones con lo otro subalterno que, desde posiciones críticas y comprometidas, reiteran de alguna manera, a pesar de las buenas intenciones, el repudio, la borradura, de la que habla Spivak. Las resumo aquí de manera burda, no con afán acusatorio, sino más bien como señalamiento de las tendencias inscritas en los modos de relación hegemónicos, en los que todas, en algún momento de nuestro recorrido, hemos podido incurrir de una u otra manera, puesto que forman parte de la tradición de la modernidad occidental que nos constituye

íntimamente, por mucho que no queramos. En la vida real, suelen aparecer entremezcladas, como en la película de Lars Von Trier, *Manderlay*, que os invitamos a ver si disponéis de tiempo, para abrir boca de manera distendida a estas cuestiones.

Entre las relaciones críticas que insisten en el repudio, estaría, pues, por un lado, la clásica relación *instrumental*, donde queremos que los otros subalternos estén ahí para cumplir la función que les hemos asignado *a priori*, en virtud de nuestros propios planes y nuestros propios proyectos, ya sean individuales o colectivos, laborales, académicos, políticos o asociativos, en todo caso, *nuestros*.

Por otro lado, la relación de *asistencia*, donde, desde un “saber técnico” o unos recursos, “ayudamos” (o “dinamizamos” o “empoderamos”) al otro/a que “sufre” y “necesita”, donde el otro queda victimizado y nosotros bañados de “superioridad moral”, puesto que actuamos “desinteresadamente”, por el “bien de otros”, aunque en la mayoría de los casos seamos nosotros los que definimos que es bueno y malo para el otro necesitado.

En tercer lugar, el “interiorismo ventrílocuo”, donde, por el solo hecho de estar y compartir con otros subalternos, ya damos por hecho que el trabajo está hecho, cuando en realidad lo que está sucediendo es que unos pocos, los que tienen acceso a la voz legitimada, hablan por todos. Por último, la *romantización* del otro, con su reverso oscuro: la decepción cuando descubrimos que el otro concreto, de carne y hueso, no coincide con la imagen idealizada que nos habíamos hecho de él/ella y las expectativas que sobre sus hombros habíamos depositado. De la decepción al desprecio hay apenas un paso.

Contra estas diferentes modalidades de la borradura, en particular su variante romantizadora, Spivak se pregunta en una conferencia que imparte en 1985 (y que más tarde reescribe para su libro *Crítica de la razón poscolonial*): *¿pueden hablar los subalternos?* Y, para contestar a este interrogante, recurre a una historia: la de una joven de su familia, Bhubaneswari Bhaduri, que, en 1926, a la edad de dieciséis o diecisiete años, se colgó en el Norte de Calcuta.

Según nos cuenta Spivak:

El suicidio era un misterio, porque, como Bhubaneswari estaba menstruando en aquel momento, claramente no se trataba de un caso de embarazo ilícito. Casi una década más tarde, se descubrió, por una carta que había dejado para su hermana mayor, que era miembro de uno de los muchos grupos implicados en la lucha armada por la independencia india. Se le había confiado un asesinato político. Incapaz de hacer frente a la tarea y sin embargo consciente de la necesidad práctica de confianza, se

mató. Bhubaneswari sabía que su muerte se diagnosticaría como el resultado de una pasión ilegítima. Así que había esperado al comienzo de su menstruación [para anular esta más que probable interpretación]. [...] [A pesar de este cuidadoso cálculo], en el contexto inmediato, su acto se volvió absurdo, un ejemplo de delirio, no de cordura.

Spivak está convencida de que Bhubaneswari quería transmitir algo muy preciso con este acto ritualizado (y de hecho hace una meticulosa interpretación, que dejamos en estos momentos de lado porque desviaría demasiado el hilo de nuestra argumentación). Pero nadie, ni siquiera las mujeres de su propia familia, se interesan por ello:

La mujer de este pasaje -nos dice- intentó ser decisiva *in extremis*, pero se perdió en el espacio indecible de la mujer dentro de la justicia. ‘Habló’, pero las mujeres no la ‘oyeron’, no la ‘oyen’.

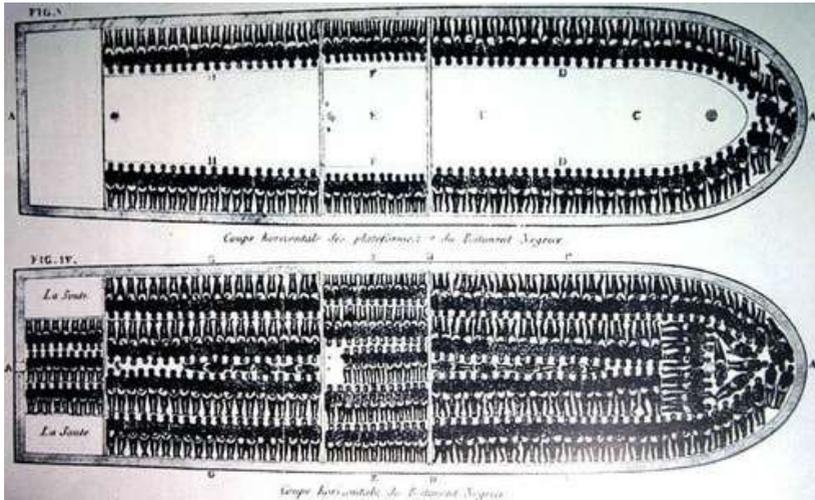
Así pues, la conclusión que saca Spivak de esta historia (y que a mi juicio es tremendamente pertinente para nuestra discusión) no es que las subalternas no puedan hablar, sino que, cuando lo hacen, su voz no se oye y no solo por una falta de escucha del otro lado, que también, sino por un motivo aún más elemental: la voz subalterna no entra en los cánones establecidos, se sale permanentemente del marco. ¿Qué marco? El marco prefijado de representación, de sentido, de inteligibilidad: de lo que es audible, comprensible, de lo *tiene sentido*.

Lo cual nos lleva a la siguiente pregunta: si la voz subalterna escapa una y otra vez a nuestro marco interpretativo y comprensivo, ¿qué tipo de relación ética es posible? Volvemos, pues, tras un largo rodeo, a la cuestión que abrió este epígrafe, sólo que llevada un poco al extremo: *¿qué tipo de conversación es posible con quienes están por completo excluidos de los circuitos de la representación?*

Siguiendo su costumbre, Spivak nos ofrece sus propios y enigmáticos hilos de respuesta a través de historias y relatos. Para este curso, tomaremos uno particularmente revelador, que Spivak coge de una novela: *Foe*, del escritor sudafricano J. M. Coetzee.

Foe constituye una peculiar reescritura y desviación de la novela colonial por antonomasia: *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe. En ella, Coetzee mete a una mujer, Susan, en la isla de Robinson y la trae de vuelta a la civilización, junto con Viernes, mientras que el propio Robinson muere en un naufragio. La mayor parte del relato es la historia de Susan, que viaja junto con Viernes en busca del escritor Daniel Defoe para venderle su historia, mientras intenta liberar a Viernes de la esclavitud y entenderse con él. El Viernes de Coetzee es mudo, porque le han cortado la lengua, y detenta claramente el lugar del completamente

otro, del subalterno.



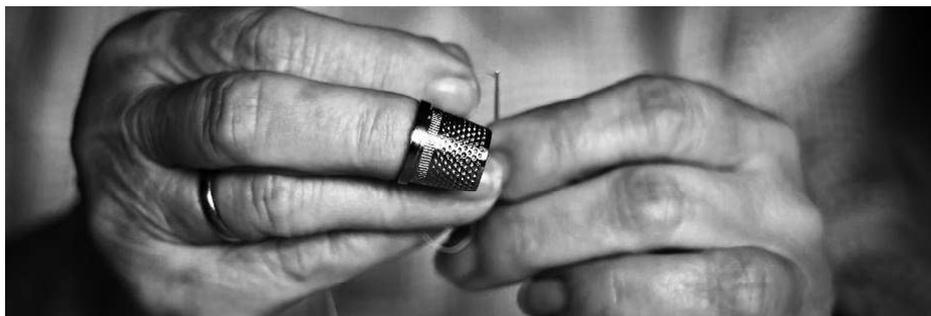
La novela no resuelve la cuestión: Susan inventa todo tipo de estrategias para “dar voz” y “dar libertad” a Viernes, siempre, claro, desde su propia idea de voz y de libertad. Intenta enseñarle a hablar, a escribir, le ata al cuello un documento que le declara libre, le lleva al puerto e intenta embarcarlo en un navío que va a zarpar rumbo a África (hasta que descubre que se trata de un barco de tratantes de esclavos). Pero Viernes no responde a estas tentativas como ella esperaría. Viernes se sale todo el tiempo del marco: el marco de comprensión de Susan. Y no por ello deja de expresarse, de expresar su propia subjetividad, irreductible al marco que Susan le propone.

Lo que nos viene a decir Spivak, a través de esta historia y de otras muchas con las que deconstruye la tradición occidental, es que, ante la imposibilidad de un diálogo lineal, la relación ética con el o la subalterna pasa por lo que ella llama, siguiendo a Derrida, el “*encuentro secreto*”: un encuentro donde prima la responsabilidad, la singularidad y la voluntad de rendir cuentas, donde las preguntas y las respuestas van en todo momento en ambas direcciones y donde, a pesar de que todo el tiempo, desde ambas partes, queremos revelar algo desesperadamente, sabemos que siempre, *siempre*, algo se pierde por el camino, hay algo que no llega al otro lado... y, sin embargo, conversamos. *No dejamos de conversar.*



Maria Galindo, del grupo boliviano *Mujeres Creando*, y Sonia Sánchez, antigua militante del colectivo bonaerense AMMAR, nos ofrecen una imagen parecida: juntas, en ese precioso ejemplo de “encuentro secreto” que es el libro *Ninguna mujer nace para puta*, donde preguntas y respuestas van de lesbiana a puta y de puta a lesbiana, se preguntan: ¿cómo construir una organización entre nosotras? Y hablan de la fuerza de interpelación de las *alianzas prohibidas* como estrategia central para construir la palabra común desde la casa de la diferencia.

IV. Investigación militante desde una perspectiva feminista



Todos estos rodeos por la historia de las luchas y del pensamiento de las mujeres, nos vuelven a llevar al punto de partida: la investigación militante feminista. Que el saber no es neutro lo supo con nitidez la primera mujer que por desencadenar su ira fue llamada loca e internada en un hospital psiquiátrico, la primera bruja que fue quemada en la hoguera, la primera niña que fue llamada marimacho por llevar pantalones, la primera partera

que defendió su lugar junto a la parturienta frente al obstetra que quería que se largara. A partir de esta temprana intuición, miles de mujeres (y hombres subalternizados) libraron la batalla por la apropiación del saber.

Reivindicaron sus verdades y, por el camino, supieron que no querían hacer lo que les habían hecho: que no querían imponer sus verdades a otros, objetualizándoles, borrándoles como sujetos. Ensayaron la autoconciencia, la construcción de la casa de la diferencia, encuentros secretos, alianzas prohibidas...

La investigación militante feminista es hija de todos estos esfuerzos. Las tentativas, las preguntas, las dudas, los logros, los aciertos de estas búsquedas múltiples son la sangre que corre por sus venas, el humus del que se nutre. Pero, para dar un cuadro completo, habría que hablar también de sus repulsas, sus alergias.

La investigación militante feminista está espoleada por una profunda alergia al acercamiento académico al saber. No puede con él. Por supuesto, por su pretendida neutralidad, tras la cual se esconden los intereses en juego. O, en el caso de la academia de izquierdas, por un partidismo que esconde otro tipo de intereses: la reproducción de una clase social, de un estatuto específico (el del intelectual).

Pero su alergia se debe también a la producción y reproducción constante, en los procedimientos académicos, de una dualidad: aquella que coloca al experto frente al informante (o, en la versión docente, al maestro frente al aprendiz). Y es que una de las operaciones fundamentales de la Academia consiste en dividir: de un lado, los artífices del Saber con mayúsculas, aquellos capaces de recoger los hechos y experiencias fragmentarias y sintetizarlas en un conjunto abstracto -personificación, en el fondo, de la Academia, la Academia en la tierra; y, de otro lado, los detentores de los saberes concretos, fragmentarios, saberes de mundo, *mundanos*, que pueden hacer de *informantes*, pero a los que no se reconoce capacidad de abstracción -el común de los mortales, las y los cualquiera.

Esta división que la academia propone y repropone no es nueva: recoge la escisión fundante de la tradición occidental -abstracto *versus* concreto, mente *versus* cuerpo, razón *versus* emoción, trabajo intelectual *versus* trabajo manual.

En ella, la teoría se desprende del *hacer*, obviando que lo teórico es un *hacer que se desarrolla a través de la palabra*. Se enajena del cuerpo, obviando que cada cual piensa desde ese cuerpo que es y habita y que está irremediabilmente vinculado y afectado por otros cuerpos, vivos e inertes.

Y se sitúa, soberbia, por encima de todo lo demás, presuponiendo que es desde lo abstracto, lo mental, lo lógico-discursivo que se dirige la acción: que la Idea está antes y por encima de todas las cosas.

Lo teórico queda así arrancado de los territorios de vida de los que se nutre y a los que podría nutrir: convertido en bien escaso, artículo de lujo, para el uso, poder y disfrute de unos pocos entendidos, bañará de distinción a aquellos que ocupen la cima de la pirámide, a la vez que negará la capacidad del común de los mortales de pensar en igualdad.

Tal vez sea justo por esto, por su pasión igualitarista, por lo que la investigación militante, en particular aquella de inspiración feminista, se revuelve contra estas escisiones y reivindica un *hacer teórico* no escindido, sino vinculado: vinculado al cuerpo del que emana como hacer encarnado, *afectado* por las huellas y marcas de ese cuerpo; vinculado también a tantos otros cuerpos, a los que está ligado por redes de interdependencia, inmerso en un campo social, en un universo simbólico del que no puede abstraerse, sino del que *es parte*.

Tal y como lo expresa la pensadora mexicano-boliviana, Raquel Gutiérrez, cuando hablamos desligadas de los vínculos que tenemos con los otros y con el medio, en realidad, “estamos siendo habladas” por la voz hegemónica; estamos siendo despojadas de nuestra propia capacidad de hablar, hacer, ser con-otros: de nuestra propia potencia de mundo. Y, por eso, solo con otros y otras, reconociendo las redes de reciprocidad e interdependencia en las que estamos inscritas, podemos llegar a tener una voz propia, autónoma.

A primera vista, parecería que autonomía e interdependencia serían términos contrarios. Pero no es así desde la perspectiva de la investigación militante feminista, que desafía la escisión entre el yo y el mundo, entre la voz y el cuidado de los vínculos:

Partir de la red de interdependencia en la que somos y estamos -nos dice Raquel- [...] consiste en tener presente, todo el tiempo, en primer lugar, que no somos personas aisladas sino que siempre estamos insertas en conjuntos dinámicos de vínculos y relaciones que nos preceden y que, al mismo tiempo, producimos a través de nuestras acciones cotidianas. En segundo lugar, consiste en estar al tanto de que los vínculos en los que somos-estamos y que también producimos y transformamos cotidianamente pueden dibujar una gama muy amplia de formas variadas. [...]

Pueden adquirir la clásica forma moderna jerárquica y enajenada que desconecta las relaciones directas y separa a quienes son parte de una red de interdependencias [...] para introducir mediaciones susceptibles de concentración ascendente —y acá hablo del dinero o de la energía social que se concentra como mando. O pueden adquirir nuevas formas

—que en realidad son actualizaciones o regeneraciones sistemáticas de formas de vínculo y enlace directo, cara a cara, complejo, plástico, no mediado —o al menos no plenamente mediado— por criterios exteriores. Esta práctica cotidiana de regeneración auto-reflexiva de colectividad más o menos autorregulada que internamente acomoda, organiza y gestiona las diferencias es, a mi modo de ver, el sostén fundamental de la voz propia.

Así, si la voz propia depende (y alimenta) la “práctica cotidiana de regeneración autorreflexiva de colectividad”, la investigación militante debe inscribirse en el entramado de prácticas que impulsan modos de vínculos más igualitarios y amables. Y es quizá desde aquí desde donde descubre una segunda alergia: aquella a un tipo de acercamiento militante al saber que impone determinado marco ideológico como deber ser del pensamiento. Es decir, un tipo de práctica teórica que, aún declarándose colectiva, aún apostando a un deseo de transformación, dictamina a priori lo que puede ser pensado y lo que no, proyecta una sombra de sospecha sobre cualquier duda, considera las preguntas incómodas alta traición y produce identidades grupales que generan tanta seguridad hacia dentro como hostilidad hacia fuera.

Contra esta concepción militar de la teoría, la investigación militante reformula el adjetivo que la califica fuera del terreno bélico: lo militante de la investigación, en este caso, no enunciaría solo o principalmente la guerra que hay que librar, sino, ante todo, un compromiso práctico. No hacemos teoría por hacerla, para hacer carrera académica o ganar honores y reconocimiento, ni siquiera para ganar batallas dialécticas a favor de nuestro partido o equipo, sino por compromiso: compromiso con otras, compromiso en la búsqueda de esa voz propia y de esos terrenos de interdependencia y reciprocidad que la sostienen.

Así, en el difícil terreno dibujado por esta doble alergia (a lo académico y sus escisiones; a lo militante bélico y sus deberes-ser), cargada de la memoria de todos aquellos que tuvieron que conquistar una voz propia para existir como sujetos, la investigación militante avanza por ensayo y error. No es, en ningún caso, un “método” que se aplique de manera mecánica, ni tan siquiera una estructura prefijada de pasos y procedimientos, al estilo de la Investigación-acción-participante. Constituye, más bien, una práctica teórica comprometida y situada, orientada por cierta tensión ética, ciertas preguntas básicas, ciertos puntos de inspiración, ciertas alianzas.

Entre las preguntas que la acompañan está siempre la de los actores involucrados: ¿quiénes somos? ¿Quién habla y cómo circula la palabra entre nosotras?

¿Qué nos vincula? ¿De qué realidad formamos parte? ¿Por qué relaciones de poder, contra-

dicciones, tensiones está atravesada esa realidad? ¿Para qué y para quiénes hacemos esto? ¿Con quién y cómo compartiremos lo que aprendamos, lo que descubramos en el proceso?

La investigación militante está muy atenta a los procedimientos que despliega:

¿con qué dispositivos contamos? ¿De registro, de análisis, de expresión? ¿Cómo están hechos? ¿Qué cosas ponen en el centro y cuáles dejan en el margen? ¿Cómo y quiénes los usamos? ¿Podemos construir otros dispositivos?

Se interroga, siempre, por los efectos de su práctica: ¿qué se ha generado?

¿Para quién, para quiénes? ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué han aprendido otras?

Entre tanta pregunta, su lugar es el de la incertidumbre. Sin embargo, algunas cosas sabe.

Sabe que, puesto que su lugar es con las gentes cualquiera, no le interesa la vista de pájaro, esa que todo lo ve desde arriba, que es la mirada del gobierno, sino la mirada del caminante en el bosque, la que sirve para saber hacia donde es útil avanzar.

Sabe también que su aportación es pequeña: una contribución a la red de conversaciones que sostiene el sentido de rebeldía, una aportación que se suma, al lado y no por encima, a los múltiples esfuerzos colectivos por alumbrar, “con la mirada en el pasado y el futuro en la espalda”, un futuro más igualitario, menos depredador, más amable, para todas.

Y sabe que, puesto que su compromiso es con la transformación, no le sirven tanto las fotos fijas del saber sociológico, sino la capacidad de advertir lo que se mueve: aquellas corrientes que, por sutiles que sean, anuncian posibles inscritos ya en lo existente. Así pues, alcanza su máximo poderío en las luchas, porque, de nuevo en palabras de Raquel Gutiérrez, es en “esos momentos que genera la sociedad, de manera contradictoria, tensa, en sus momentos más audaces, en sus momentos de reapropiación de su capacidad de intervención pública” donde “se alumbra lo que puede ser conseguido en términos de transformación de las relaciones sociales”.

Desde esa perspectiva, una tarea importante de la investigación militante feminista hoy es junto a las miles y miles de mujeres (y compañía) que, en todo el planeta, están gritando “¡Ni una menos!”: ¿cómo podemos aliar nuestro pensar-hacer con ese grito?, ¿qué práctica teórica puede contribuir a extender y sostener sus potencialidades? He ahí un reto fundamental de quien quiere hacer teoría *con* las mujeres y *para* un mundo menos violento.



ANEXO IV

LA COEDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA, Kika Fumero

Introducción

Coeducar para la igualdad es el punto de partida para la consecución de una ciudadanía comprometida y participativa, que asuma sus decisiones, derechos y corresponsabilidad¹. Para construir una ciudadanía comprometida y participativa hemos de realizar, por un lado, un ejercicio de autocrítica y, por otro, uno de observación de la realidad que nos rodea, del tipo de sociedad en que vivimos y qué roles tienen en ella hombres y mujeres con toda su inmensa diversidad. Autocrítica para transformarnos si nuestro objetivo es transformar; y observación porque “solo un buen análisis de la realidad nos permite saber dónde estamos y cómo organizarnos para cambiar la realidad” (De Miguel, 2015: 11).

Los centros educativos actuales educan y enseñan al alumnado a ser niños y niñas, obien chicos y chicas, reproduciendo roles, actitudes, comportamientos y expectativas tradicionalmente asignadas a unos y otras. Es decir, socializan. Si bien es cierto que poco a poco vamos mirando hacia la Coeducación, aún no podemos decir que sea la línea pedagógica que triunfa en las aulas. Tenemos escuelas socializadoras y hemos de conseguir que se conviertan en escuelas coeducadoras, es decir, que velen por una educación en igualdad de oportunidades y de condiciones para la totalidad de la comunidad educativa, e integren la diversidad en su discurso y metodología.

Coeducación y Feminismo van de la mano, la primera no se entiende si no es a través de la segunda: para Coeducar, necesitamos ponernos nuestras gafas violetas, esas que nos ayudarán a detectar los casos de machismo y, por tanto, de desigualdad y violencia.

1. Ejes principales de la Coeducación

La Coeducación atraviesa 8 ejes fundamentales que son los siguientes:

1. El sexismo
2. El lenguaje inclusivo

¹ Definición extraída del TFM de la autora titulado El heterosexismo en los libros de Primaria y Secundaria y depositado en junio de 2013 como Trabajo Final del Master “Malos Tratos y Violencia de Género: una vi- sión interdisciplinar” (Especialidad: Educación).

3. La visibilidad de las Mujeres (en las distintas asignaturas y en aquellas actividades o acciones que se lleven a cabo en los centros)
4. La violencia de género y el amor romántico como construcción social
5. La educación sexual
6. Las masculinidades igualitarias
7. La realidad LGBTI
8. La resolución de conflictos (de manera no violenta y cooperativa)

El sexismo es uno de los vértices del sistema patriarcal junto con el androcentrismo. El primero es el que establece las normas de un código binario que nos viene a decir, en todos aspectos y campos de la vida cotidiana y en general, qué es ser hombre y qué, ser mujer, o bien qué es masculino y qué, femenino. El androcentrismo, por su parte, es la ideología que ubica al hombre como medida y centro de todas las cosas en todas las áreas de la vida humana: economía, derecho, política, cultura, social.... Tanto el empleo de un lenguaje sexista (y, por tanto, no inclusivo) como la invisibilidad de las mujeres en general y del colectivo LGBTI en particular, tienen su base en estos dos fundamentos de la ideología patriarcal. Si no rompemos con ello en los centros educativos desde abajo, desde las primeras etapas de la vida escolar del alumnado, no conseguiremos provocar un cambio real.

La educación sexual recibida en la escuela hace flaco favor a la adolescencia y, lejos de fomentar relaciones sexuales sanas y de educar teniendo en consideración la diversidad afectivo-sexual y de género del alumnado, promueve en cambio una educación sexual biologicista y falocéntrica, sin llegar más allá de las enfermedades de transmisión sexual y de la prevención del embarazo y presuponiendo, en todo caso, de la heterosexualidad del alumnado. Ante semejante disparidad, el alumnado LGBTI se pregunta si acaso son ellas y ellos estudiantes de segunda o por qué, si no, su sexualidad no se tiene en cuenta ni se visibiliza: por qué, en definitiva, el sistema educativo público español no vela por su seguridad sexual de la misma manera en que protege la del resto de sus compañeros y compañeras heterosexuales. Si nuestro objetivo es que todas las chicas y los chicos desarrollen una afectividad y sexualidad saludables, será nuestra obligación como institución pública educativa la de atender a la totalidad de nuestro alumnado sin excepciones. Lo fácil ya sabemos que no funciona y que, además, genera desigualdades, hace daño y genera frustración. El androcentrismo se pone de manifiesto al ofrecer una educación sexual centrada en el coito que obvia incluso el placer sexual de las chicas mantienen relaciones heterosexuales.

¿Qué repercusión tiene este tipo de educación en nuestros adolescentes? La transmisión de estos valores rígidos –que hacen de la diversidad un foco de desigualdad– fomenta un tipo de socialización en la que chicos y chicas no crecen ni se desarrollan en igualdad de condiciones y oportunidades, sino que, muy por el contrario, asumen roles que los sitúan en una jerarquía de poder y autoridad en donde las chicas tienen las de perder.

Los llamados **mandatos de género** ya generan diferencias desde el nacimiento, o incluso desde antes, ya que a partir del momento en que sabemos si una criatura será niño o niña –según los genitales que se aprecian en las ecografías– comenzamos a verter sobre ella toda una serie de expectativas. Por mandato de género entendemos aquellas normas morales y actitudinales, así como las expectativas sociales y familiares, que nos inculcan a los chicos por un lado y a las chicas por otro. ¿Para qué nos educan? ¿Qué se espera de nosotras y nosotros?

Los **estereotipos de género** que transmiten los cuentos consideran que las mujeres son sumisas, dependientes, pasivas, más emocionales y centradas en los sentimientos y las relaciones; mientras que los hombres se caracterizan por su autonomía, asertividad, fortaleza, seguridad, por ser protectores y rescatadores de nuestra cárcel, esa cárcel que viene a ser “el hastío de una vida sin ellos”. Se considera que ellos son más racionales y están más centrados en los problemas, más orientados a metas y centrados en el éxito y en el logro individual. *Dibujan* a las chicas como el objeto del amor, mientras que ellos aparecen como sujetos de ese mismo amor. Como diría Simone de Beauvoir: las chicas se construyen en un *ser para otros*, mientras que ellos se construyen en un *ser para sí*. Además, los estereotipos que reproducimos como referentes de chicas en los medios de socialización (especialmente en los *mass media*) cosifican el cuerpo de niñas, chicas y mujeres convirtiéndolas en cuerpos deseables y deseados, nunca deseantes. Los chicos, que son los que tienen la capacidad de acción, eligen –o no– esos cuerpos que la sociedad pone a su disposición (ya sea para vender un coche o para promocionar un viaje). La socialización diferenciada por sexo hace que nos situemos en planos distintos a la hora de relacionarnos según seamos chico o chica. Y este tipo de educación sitúa a la chica en un situación de desigualdad.

Me gustaría que se detuvieran a reflexionar y que se hicieran conscientes de que la repercusión que tiene el género en nuestras vidas cotidianas puede llegar a ser tan destructiva y dañina, que no debemos pasarlo por alto. El género está estrechamente relacionado con el machismo y el sexismo, y todo ello deriva en violencia contra las mujeres y en homofobia y transfobia. Los mandatos de género nos dicen cómo comportarnos como mujeres y como hombres, dentro y fuera de la pareja. Por supuesto que hoy en día podemos transgredirlo

y deconstruirlo, pero para ello hemos de sensibilizarnos primero y de ser capaces de detectarlo. Asimismo, hemos de tener en cuenta que, cuanto más nos alejemos de lo estipulado, mayor será el precio que paguemos socialmente. El grado dependerá, a su vez, de otra serie de variables como la clase social, el contexto sociocultural en el que nos movamos, etc.

Una de las mayores preocupaciones –y de los mayores retos– de quienes dedicamos nuestros esfuerzos y energías a la Coeducación es la prevención de la violencia de género, pero para prevenirla hemos de acercarnos primero al **amor romántico como construcción social**.

Intentaré acercarles a este tema desde mi experiencia personal como profesora con mi alumnado adolescente, en mi experiencia personal como observadora en la vida a través de mis gafas violetas y en estudios de otras compañeras y autoras como son Marcela Lagarde, Carmen Ruiz Repullo, Coral Herrera, etc.

Bien es cierto que hay un despertar hacia la creencia de que el amor romántico, como bien titula Coral Herrera uno de sus libros *el amor perjudica seriamente la igualdad* –y, añadido yo, daña gravemente la vida de las personas, en especial de las mujeres–. Pero veamos qué quiero decir con esto y el porqué, no vayan a creer que me posiciono en contra del amor, ya que nada más positivo y potente en esta vida que el hecho de amar y ser amada.

Como profesora feminista y coeducadora me preocupa, no sólo mi alumnado, sino más aún el resto de la comunidad educativa, en especial aquella parte que no ve en la manera de relacionarse de nuestras y nuestros adolescentes en general indicios de violencia, de desigualdad. Me preocupa, porque hacer oídos sordos o echar la vista a un lado argumentando sentencias del tipo “son cosas de adolescentes”, “ya aprenderán”, “ya espabilarán las chicas” o, peor aún, “ellas son responsables”, “ellas también los agreden”, “no hay que exagerar, tampoco es para tanto”, “que ellas se apañen, mejor no meterse en sus asuntos”. Todas estas excusas forman parte de esos primeros pasos para que ellos mismos (el alumnado en general) sigan interiorizando conductas y actitudes que no fomentan en absoluto unas relaciones afectivas y sexuales igualitarias y saludables. Y ustedes se preguntarán, “¿y, ¿qué pretende ahora, que no demos a conocer a José Zorrilla e invisibilicemos al mítico Don Juan Tenorio o que obviemos y enterremos a Shakespeare y su famosa Romeo y Julieta, o que ignoremos una obra como Tristán e Isolda?”. Pues tal vez no sería mala idea, si tenemos en cuenta que tantas obras de hombres que no pertenecen al bando de los vencedores y tantísimas obras de mujeres (prácticamente todas) han sido invisibilizadas. A lo mejor no estaría mal pasar a darles voz y hacerles sitio en las aulas a quienes no lo han tenido nunca

hasta ahora. Pero como no creo que vayan a hacerme caso una buena mayoría de ustedes, sí les pediría, como educadoras y educadores, que trabajasen por crear en nuestro alumnado una mirada crítica hacia los mandatos de género que se transmiten en dichas obras y hacia esas formas de amar.

Algunos creen que la adolescencia, por ser la edad en la que se comienza a despertar al amor y a experimentar las primeras relaciones afectivas y sexuales, es el momento ideal para hablar de aquellos valores de igualdad entre mujeres y hombres que persigue que establezcan relaciones igualitarias. Sin embargo, desde edades muy tempranas nos introducen el software que nos va a alimentar durante toda la vida y llegamos a la adolescencia con un sistema de valores y creencias que podría poner en riesgo nuestras vidas a menos que hagamos algo.

En esa edad de la adolescencia ya observamos en el aula, en el patio y por los pasillos a un interesante espectáculo de hormonas y observamos cómo ya las relaciones sentimentales y sexuales que establecen acusan, en muchos casos (muchos más de los que nos gustaría creer) indicios claros de violencia y de relaciones nada sanas. Se reproduce en la juventud mitos que ligan las relaciones afectivas con el control, los celos, los sacrificios extremos y desmesurados por parte de las chicas y el abandono de sí en manos del ser amado. Ellas en sí mismas, como seres individuales, se difuminan y pasan a un segundo plano. Y ¿qué es lo peor de todo? Pues que, a menos que sea algo sumamente escandaloso, lo dejamos pasar; y al dejarlo pasar, lo consentimos; y al consentirlo, lo autorizamos (en lugar de desautorizarlo). Y todo “en nombre del amor”, “porque eso es el amor”.

Tal y como afirma Marcela Lagarde, no podemos legitimar - como se suele hacer hoy en día- la afectividad como algo válido y positivo en sí misma, per sé; ya que, si lo hacemos, puede suceder algo muy peligroso, y es que aquello que sentimos se legitima. No vale el “ah, es que yo lo siento así”... Tenemos que inculcarles que, efectivamente, se puede sentir y pensar de otra manera. Incluso de otras maneras. Porque, efectivamente, otras formas de amar son posibles.

Hace unos años, mientras trabajaba el amor romántico con mi alumnado de 1º de Bachillerato, tuve la siguiente anécdota.

Era un grupo de alumnado “progre”, actual, que ya había recibido alguna formación en materia de género e igualdad. No tanto en materia de amor romántico en sí misma, pero sí les habían ya explicado qué era el machismo, el sexismo... Sin embargo, aunque la teoría se la sabían, no podían evitar sentir que los celos eran síntomas de amor y que estaba mal insul-

tar, pero, a veces, se les “iba la olla” y las insultaban. Pero afirmaban que “nada que fuera más allá de eso”. Tuve chicos que me dijeron directamente “Yo no dejo que mi novia salga sola con sus amigos (varones). De mí no se vacila nadie. Si quiere estar conmigo, está conmigo; si quiere estar con todos, pues que se largue. Ella es libre”. Lo que más me asombró no fue el comentario y la actitud serena con que se expresaba el chico, sino cómo el resto de compañeras y compañeros -que lo conocían- lo excusaban diciéndome: “Profe, no se asuste. Él es así, pero en el fondo tiene un corazón enorme”. Exactamente el mismo argumento con el que justificaban las atrocidades del protagonista de 50 sombras de Grey hacia la chica.

Este **machismo benévolo** - que le otorga a la chica el beneplácito de dejar la relación si no acata sus normas, pero que la condena a la sumisión y a la exclusividad si quiere su corazón- es el que más presente está hoy en día entre nuestros adolescentes. Y ese es el que más presente está entre nosotras, las personas adultas, también.

Tal y como señala en la guía de *Coeducación y mitos del amor romántico* (que pueden encontrar en la página web de *Educando en Igualdad*), “el ideal romántico de nuestra cultura ofrece un modelo de conducta amorosa que estipula lo que “de verdad” significa enamorarse y qué sentimientos han de sentirse, cómo, cuándo, y con quién sí y con quién no.

Es este componente cultural, descriptivo y normativo, el causante de que se desarrollen creencias e imágenes idealizadas en torno al amor que en numerosas ocasiones dificulta el establecimiento de relaciones sanas y provoca la aceptación, normalización, justificación o tolerancia de comportamientos claramente abusivos y ofensivos².

Para concluir este apartado de la construcción del amor romántico y su relación con la violencia de género, resaltaremos dos de las reglas que rigen la manera en que chicos y chicas aprenden a amar. Dos de sus máximas de lo que llamaríamos los códigos del amor son las siguientes:

El que no siente celos, no puede amar. Los celos como indicio o síntoma de amor. Son muchas las personas que creen que los celos, si no llegan a ser excesivos, son buenos y positivos; que llegan a creer incluso que es requisito indispensable de un verdadero amor. El problema de los celos es que se usa normalmente para justificar conductas egoístas, injustas, represivas e, incluso, violentas. Y de aquí al famoso “**mía, o de nadie**” distan pocos pasos.

Conquistar el amor fácilmente, le quita valor. La conquista fácil quita validez y calidad al amor. Sin embargo, una conquista difícil, lo acrecienta. Cuantos más obstáculos y más sufrimiento, mayor es el amor que se profesan. Cuanto más se sufre por alguien quiere decir

² <http://www.educandoenigualdad.com/>

que más valiosos y verdaderos son los sentimientos. Surge la idea de la imposibilidad como deseo. Un ejemplo claro lo tenemos en la famosa obra *Tristán e Isolda* o en *Romeo y Julieta*. Amores imposibles, desgarradores: difíciles.

Si analizamos la socialización en la que nos movemos dentro de nuestra cultura, tal vez lleguemos a la conclusión de que la ausencia de crítica hacia los mensajes que reproducimos y hacia los valores que transmitimos a través de ellos están haciendo mella en nuestra felicidad. Los mitos dan forma a nuestros deseos y sueños y al sentido de la vida: son patrones que aprehendemos ya que nos han socializado con ellos. La construcción social del amor romántico, con todos sus mitos³, facilita –y en ocasiones fomenta– la violencia de género; por tanto, su deconstrucción, es decir, el generar una mirada crítica hacia la manera en que amamos y elegimos el amor, puede ayudar a chicas y chicos a establecer otros lenguajes de comunicación.

Luchamos contra una ideología. Luchar contra la violencia de género es luchar contra una cultura machista. Es el machismo el que mata; los machistas, ejecutan. No se trata de ir contra los 600.000 machistas que se esconden tras los 600.000 de violencia de género registrados hasta 2011, se trata de establecer políticas que vayan contra el machismo y le ponga freno. Pensemos que no es un asunto de “cuatro locos”; no siempre son los mismos hombres los que agreden. Los 44 asesinos de 2016 no son los mismos que los 60 asesinos de 2015, ni los mismos que los 54 asesinos de 2014. Por tanto es una actitud y un comportamiento aprendido y aprehendido.

Tal y como dice Kate Miller:

El amor ha sido el opio de las mujeres, como la religión el de las masas. Mientras nosotras amábamos, los hombres gobernaban. Tal vez no se trate de que el amor en sí sea malo, sino de la manera en que se empleó para engatusar a la mujer y hacerla dependiente, en todos los sentidos. Entre seres libres es otra cosa.

Y, para ser libres, corazón y razón han de ir de la mano. Elegir con quién compartimos nuestra afectividad y nuestra sexualidad, o bien nuestro día a día, es algo muy importante y no podemos dejar a un lado cabeza y razón a la hora de decidir con quién sí y con quién no, quién nos hace bien y quién no.

³ Mitos descritos por Carlos Yela en su libro *La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas. Encuentros en la Psicología Social*. 2003.



ACTIVIDAD 1

Escucha el siguiente audio que forma parte de una entrevista sobre los mitos del amor romántico realizada a Kika Fumero por Radio Conectadas:

http://www.ivoox.com/mitos-del-amor-romantico-25-02-2015-audios-mp3_rf_4134078_1_

A continuación, visiona el siguiente vídeo en el que Carmen Ruiz Repullo explica la escalera cíclica del amor mediante su ya mítica historia entre Pepe y Pepa: <https://www.youtube.com/watch?v=1BItbuoHu70>

Responde: ¿Qué mitos del amor romántico detectas en la historia de Pepe y Pepa?

Vídeo de refuerzo:

¿Por qué Coeducar? de Marian Moreno Llana: <https://www.youtube.com/watch?v=EGD-LoO5d2Zw&t=1s>

2. La realidad LGBTI en los centros educativos

Cuando hablamos de diversidad en los centros educativos rara vez incluimos la diversidad afectivo-sexual y de género. Los manuales que hablan de diversidad en la educación se limitan en su mayoría a tratar la diversidad cultural o interculturalidad, así como la diferencia de clases, las distintas etnias existentes, etc. ¿Por qué no suele abordarse la comunidad LGBTI dentro del sistema educativo cuando se habla de diversidad? ¿A qué realidad se enfrentan alumnado y profesorado LGBTI cuando pone un pie en las escuelas e institutos?

Teresa Aguado parte siempre de la premisa de que la diversidad es normalidad, basta con conocerla; mientras que la igualdad implica un compromiso ético por parte del personal educador. Nosotras aquí seguiremos la misma premisa, aunque asumimos que la diversidad es más bien la naturalidad, ya que por norma entendemos otra cosa⁴. Antes de abordar esta realidad y sus particularidades, detengámonos primero en aclarar y unificar conceptos⁵. Decía Celia Amorós que “conceptualizar es politizar”. Politicemos pues, y mantengamos la máxima de que lo personal es político.

LGBTI: Lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales.

4 La normatividad no incluye todo lo que se salga de lo establecido, y las normas de lo establecido no incluye la diversidad (de ningún tipo).

5 Conceptos extraídos –excepto donde se indique lo contrario– del libro *Escuelas libres de violencias machistas* (Edicions UIB, 2016).

Homotransfobia o diversifobia: odio, rechazo o antipatía hacia las lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales, o hacia aquellas personas que aparentan serlo o corren el riesgo de que las relacionen con.

Acoso homotransfóbico o *lgbtifóbico*: Acoso por motivo de odio, rechazo o antipatía hacia las lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales. Hasta hoy ha venido llamándose «acoso homofóbico y transfóbico», pero de esta manera dejaríamos fuera a una parte del colectivo. De ahí que haya decidido utilizar el término «lgbtifóbico» con el fin de incluirnos a la totalidad.

Homosexual (gay o lesbiana): Aquellas personas que tienen una “tendencia interna y estable a desear afectiva y sexualmente a personas de igual sexo, con independencia de su manifestación en prácticas sexuales” (Baile, 2017).

Cissexualidad: Aquellas personas cuyo género asignado al nacer se corresponde con el género sentido.

Disforia de género: Discordancia entre el sexo biológico y el psicológico o sentido.

Transexualidad: Aquellas personas cuyo género asignado al nacer no se corresponde con el género sentido y desean llevar a cabo la reasignación de su sexo biológico.

Transgénero: Aquellas personas cuyo género asignado al nacer no se corresponde con el género sentido y no desean llevar a cabo la reasignación de su sexo biológico. Es un tránsito de género, no de sexo.

Travesti: Aquellas personas que “esporádicamente se visten y actúan con los códigos del género opuesto, aunque en su vida social y cotidiana se identifiquen con el género que les fue atribuido al nacer”.

Trans: Cuando hablamos de personas trans, incluimos a personas transexuales, transgéneros y travestis.

Intersexual: aquella persona cuyos cromosomas no encajan en la fórmula XX o XY, sino que desarrollan características (externas o no) de ambos sexos. Normalmente, al nacer se les somete a la cirugía necesaria para adaptarles los genitales externos a uno u otro sexo. Esta asignación deliberada de un sexo u otro según le resulte más fácil al cirujano puede generar problemas en el desarrollo y crecimiento de dicha persona, ya que pudiera no ir de acuerdo su género sentido con el que le hubieran designado al nacer.

Identidad de género: qué sentimos que somos: mujer, hombre o ninguna de las anteriores.

Identidad sexual: Es el sexo psicológico o el sexo y género sentido.

Orientación sexual: por quién sentimos deseo, quién nos gusta y/o a quién amamos.

Transfobia: Aversión y rechazo hacia las personas trans.

Necesitamos entender lo importante que resulta definirnos, identificarnos, sentirnos parte integrante del mundo, de nuestro entorno, de nuestro colectivo o grupo de amistades, colegas, familiares...Necesitamos referentes (positivos y negativos), para conformarnos, para formarnos, para desarrollar nuestra personalidad y, con ella, nuestra identidad.

Una gran mayoría de aquellas personas que dicen u opinan “qué más dan las etiquetas, qué más da si eres lesbiana o bisexual, qué necesidad de decirlo”...quienes sostienen afirmaciones categóricas de este tipo suele ser por dos motivos: o bien porque ellas mismas están tan definidas e integradas en su entorno que no tienen necesidad de reivindicar su identidad ya que les viene dada; o bien porque están dentro de un enorme armario y la sola idea de tener que romperlo les molesta y les destartala su vida. No voy yo a decir cómo tienen que vivir las demás personas su identidad, ni mucho menos si han de nombrarse o no, pero sí voy a mantener que las personas necesitamos identificarnos y vivir en armonía con nosotras mismas dentro de un contexto y de un entorno propios. Y que eso **hay que respetarlo**.

Es importante entender la necesidad de coherencia que todas y todos tenemos en nuestras vidas, es decir, la necesidad de mantener una armonía y equilibrio entre los que pensamos y lo que sentimos con lo que decimos y hacemos. Cuanto más disonancia haya en ello, mayor será el grado de estrés, ansiedad y tensión al que se sometan. La invisibilidad, la ocultación, la no posibilidad de manifestarnos sin miedos ni prejuicios, atenta contra nuestra integridad psíquica y va en detrimento del desarrollo de la personalidad e identidad de los y las más jóvenes.

Comentábamos al inicio que no hay Coeducación posible sin la mirada crítica del feminismo. Si tenemos en cuenta que el sujeto político por excelencia del feminismo es *la mujer* (las mujeres), dado que se busca equiparar los derechos reales de las mujeres y a los de los hombres. Detengámonos un momento a reflexionar qué es ser mujer y qué es ser hombre. Tal vez lo primero nos cueste más, pero en esta sociedad en la que los códigos de género están tan bien delimitados, ser hombre se reduce a dos máximas:

No ser homosexual

No ser mujer

¿Y qué pasa cuando un hombre es homosexual? Pues que paga el precio de la homofobia.

¿Y qué pasa si un hombre atraviesa la línea de la “feminidad”? Exactamente lo mismo: pagaría el precio de la homofobia. En ambos casos sería tachado de “maricón”. Y nadie quiere ser *el maricón* de su entorno.

Según un estudio realizado desde el área de Educación de COGAM y titulado *LGBTfobia en las aulas 2015*, entre el 70% y el 80% del alumnado crece escuchando su orientación sexual como un insulto y hasta el 80% no se atreve a “salir del armario” en su etapa escolar de enseñanza obligatoria. Esto es debido a la presión social y al estigma tan grande que viven en los centros: el estigma que supone para el alumno/a manifestar una orientación sexual y/o de género en su centro educativo. Ser el raro o la rara de la clase por homosexual, bisexual, trans o intersexual no es la mejor idea de diversión que se tiene en la adolescencia. Convertirse en la bollera o camionera de 3ªA, en el maricón de 4ªB o en “el trans que no sabe lo que es” de 1ºBachillerato puede convertirse en un estigma muy duro de afrontar cada día. El alumnado agresor detecta una marca de inferioridad o síntoma de vulnerabilidad en el alumnado Igbti y lo somete mediante actitudes coercitivas. Erving Goffman define el estigma como el proceso en el cual la reacción de los demás estropea la “identidad normal” de una persona. No trabajar por la inclusión de este tipo de diversidad en los centros educativo implica hacer un vacío a una parte importante de la realidad educativa y fomentar el **acoso homotransfóbico o Igbtifóbico**.

La diversidad sexual no se limita “a la cama”. Ser lesbiana, por ejemplo, no es solo mantener relaciones sexuales con mujeres, no se reduce a una manera de vivir la sexualidad. Ser lesbiana forma parte de nuestra identidad, de nuestra manera de vivir, de relacionarnos, de sentir, de organizarnos en familia, etc. Y hay una herramienta social represiva y opresiva para las personas homosexuales que es el **armario**. Todo se presupone heterosexual a menos que se demuestre lo contrario y todo el tiempo tienes que estar demostrando lo contrario si quieres ser fiel a tu naturaleza y vivir en consonancia con ella. Porque no hacerlo implicaría no existir. Así como aquello que no se nombra no existe; aquello que no es visible y no se ve, y tampoco existe. Por tanto, la visibilidad es existencia: requisito sine qua non para ser y existir.

Presuponer la heterosexualidad de todas las personas es *armarizar* a todas aquellas que no encajan en dicha heterosexualidad, así como señalar a aquellas que no se adaptan a los códigos por los que se rige la heterosexualidad (roles y códigos de género –qué es ser mujer y qué es ser hombre–) independientemente de la orientación sexual que tengan en realidad (recordemos que la homofobia no solo afecta a las personas homosexuales); presuponer la heterosexualidad es, por tanto, reprimir la expresión de afectividad de un determinado



grupo y obligarles a verbalizarse cada vez que quieran salir del armario. En este sentido, el discurso social es opresor y nada inclusivo, ya que no atiende a una parte de la sociedad, condenándola a la invisibilidad y, por gano, a la no existencia.

Hoy por hoy no conozco armario personal alguno y puedo luchar abiertamente por los derechos de las lesbianas como yo sin pelos en la lengua. Sin embargo, ¿una vez salimos del armario, nos libramos para siempre de él? Evidentemente no. La heterosexualidad se sigue presuponiendo en todas partes y cada vez que entras en contacto con gente nueva, con círculos nuevos, te ponen en la tesitura de tener que salir de un nuevo armario.

Cada vez que cambio de instituto en mi trabajo, tengo que salir del armario. Cada año, con el alumnado que entra nuevo, he de salir del armario. Y no porque yo esté dentro, sino porque se empeñan en meterte, en aprisionarte en un corsé heterosexual, y te ves obligada a salir continuamente. Otra de las sensaciones con que te acostumbras a convivir es el miedo. Siempre (tarde o temprano) se nos presenta una situación indeseada en la que sientes en peligro tu integridad. Y en esos casos tienes dos opciones: poner en peligro tu vida o recurrir al armario de emergencia. En nuestra manos está la elección, claro está. Así que relatar mi salida del armario como un hecho concreto y sincrónico no tiene sentido; la salida del armario es un continuo por ahora: el ‘bollo’ nuestro de cada día” [Extracto de artículo sobre la salida del armario realizado por Kika Fumero para la Revista MíraLes: [aquí el enlace](#)].

Vídeo de refuerzo:

Kika Fumero - It gets better: <https://www.youtube.com/watch?v=G2E1hhpgexk>

Nota: El proyecto de “It gets better” es una iniciativa para hacerle saber a esos adolescentes gays que, no importa lo mal que lo puedan estar pasando, el futuro es inmensamente amplio y lleno de potencial.

ACTIVIDAD DE REFLEXIÓN:

Hemos comentado qué es ser hombre en la sociedad en que vivimos; pero, ¿y ser mujer?

¿Qué es ser mujer y qué es no ser mujer? Reflexiona sobre ello. A continuación, vayamos un poco más allá: ¿Atendemos las lesbianas al prototipo de mujer que promueve la sociedad? Manifestaba Monique Wittig en su ensayo *El pensamiento heterosexual*, y siguiendo el hilo de pensamiento de Simone de Beauvoir de que “mujer no se nace, se hace”, que las lesbianas no somos mujeres. ¿Qué quiso decir Monique Wittig con esta afirmación? ¿Qué opinión te merece, estás de acuerdo? Razona tu respuesta.

3. Tipos de homotransfobia y sus mitos

La homotransfobia podría clasificarse en diferentes tipos según su procedencia sea emocional o afectiva, conductual y cognitiva. Veamos ejemplos de cada una de ellas:

La homotransfobia conductual es la más evidente ya que se explicita a través de conductas tanto físicas (agresiones, aislamiento, etc.), como verbales (insultos como “maricón”, “tortillera”, “marimacho”, “nenaza”, etc.) u otro tipo de manifestaciones (leyes que promueven la persecución hacia homosexuales, etc.).

La homotransfobia cognitiva pertenece al plano de las ideas y conceptos negativos sobre la homosexualidad (creencias irracionales sobre los homosexuales, estereotipos y prejuicios, etc.). la homosexualidad es sobre todo una visión negativa y en muchas ocasiones errónea, confusa, manejada en base a estereotipos y asociada a lo antinatural o amoral.

En cuanto a la **homotransfobia afectiva**, sería el plano mas profundo y muchas veces más inconsciente, ya que implicaría sentimientos negativos (miedo, vergüenza, asco, etc.) que experimentan las personas hacia la homosexualidad. Desde la infancia nos van enseñando qué comportamientos son propios de nuestro sexo y cuáles no, y se va asociando una emoción negativa hacia todas aquellas conductas que transgreden la norma. Como dice S. Agustín (2009) en su Informe sobre bullying homofóbico: “El asco se aprende”. Este tipo de homotransfobia está relacionada con los sentimientos de rechazo que afloran en determinadas personas al tener que (o imaginarse que tienen que) relacionarse con homosexuales. El rechazo puede ser al contacto físico, sentirse incómodo ante personas homosexuales, o de muestras de afecto en público entre homosexuales. Estas actitudes afectan especialmente a la visibilidad de los homosexuales. Ejemplos: Intentar cambiarse de sitio, sentirse incómodx...

Por **homotransfobia institucional** entendemos aquella ejercida por los poderes e instituciones públicas. Por ejemplo, en la Biblioteca Pública de Valencia, el cuento infantil “El príncipe enamorado”, en el que se relata el amor de un príncipe por su paje, aparece catalogado en la sección “libros para adultos”. Otro ejemplo es que las parejas homosexuales (lesbianas y gays) tienen que estar casadas para dar los apellidos de ambas partes a sus hijxs, no así las parejas heterosexuales, quienes pueden reconocer a las criaturas sin necesidad de estar unidos en matrimonio civil. Un caso de transfobia lo encontramos en la ley que establece la edad de autonomía del paciente en 16 años (salvo para el aborto, los ensayos clínicos y las técnicas de reproducción asistidas). Este hecho hace que mi compañera de pupitre de 16 años pueda operarse para aumentarse o reducirse los pechos por estética,

pero un chico o una chica trans no puedan quitarse o ponerse pecho, aún cuando en ello se le fuera la salud psíquica.

A estas realidades hemos de sumarle siempre una posible discriminación múltiple, que ocurre cuando en una misma persona se dan varias fuentes de discriminación como pueda ser el caso de una mujer lesbiana, inmigrante, discapacitada del ámbito rural. Es lo que conocemos también bajo el nombre de **interseccionalidad**.

La interseccionalidad como concepto viene a destacar cómo distintas fuentes estructurales de desigualdad (como la clase social, el género, la sexualidad, la diversidad funcional, la etnia, la nacionalidad, la edad, etc.) mantienen relaciones recíprocas. Es decir, no se trata tanto de sumar los efectos de cada forma de exclusión, sino de examinar las distintas repercusiones y consecuencias que estas relaciones recíprocas pueden conllevar según el contexto y la manera de encarnarlas cada persona en su entorno. (Platero, 2012: 26 y 27). El objetivo es el de evitar la tendencia a homogeneizar a las personas y el de asimilar las diferencias de unos u otros grupos sociales, ya que todas las personas somos distintas y diversas, y solamente iguales ante la ley. Esto es, no podemos pretender la igualdad con el fin de homogeneizar a las personas o grupos sociales, ya que a nivel personal cada persona es única en sí misma, con sus propias características personales (identidad y personalidad) y sociales (educación, clase, etnia...). Hemos de luchar por que las diferencias no marquen desigualdades, sino que supongan un enriquecimiento en la convivencia y en el conocimiento.

Tanto el alumnado como el profesorado LGBT se enfrentan a diario a toda una serie de mitos entorno a la homotransfobia que dificultan el libre desarrollo de su identidad y, con ella, de su personalidad. En el caso del profesorado hace que sus condiciones laborales desde que ponen un pie en los centros y en las aulas no estén en igualdad de condiciones por el mero hecho de ser homosexual o transexual.

Veamos a continuación algunos de esos mitos:

- Todos los hombres gays son guapos
- El amor entre lesbianas es más bien idílico y platónico, ya que las mujeres dan más importancia al amor que al sexo
- Todas las mujeres lesbianas carecen de relaciones sexuales completas
- Las lesbianas muy masculinas (andróginas, butch) en realidad desean ser chicos.
- Los gays son promiscuos.

- Las lesbianas no tienen relaciones sexuales completas.
- Las personas homosexuales no tienen pareja estable.
- Las personas bisexuales son una viciosas.

Y así un largo etcétera.

ACTIVIDAD 2

A estas alturas ya deberíamos estar en grado de contestar si estas premisas son verdaderas o falsas y el porqué de tu respuesta. Hagamos el ejercicio y no olvides detenerte a razonar tu respuesta:

1. Todas las personas somos iguales
2. Lo normal es ser heterosexual
3. La transexualidad y la homosexualidad es lo mismo
4. Las personas trans se sienten presas de su propio cuerpo.
5. Las personas trans son machistas.
6. La transexualidad y la intersexualidad es lo mismo.

Educación para la Paz: una metodología en sí misma. Comunicación no violenta y resolución cooperativa de conflictos

Introducción

Los gestos, las miradas, las posiciones corporales comunican a veces mucho más que las palabras. No tiene sentido estar reflexionando sobre la paz y su incidencia en el género cuando tus manos me informan y me hablan de tensión, nerviosismo, falta de autoestima, violencia... El ámbito en que me muevo –los centros escolares y el mundo de la educación pública– me permite sentir cómo la violencia es algo más que “pelearse” en el patio durante el recreo o que algunos chicos y chicas aunque no lleguen a manifestarlo verbalmente, sufren en sus carnes el acoso de otros compañeros y compañeras.

Hace unos años leí un libro de Eduardo Galeano titulado *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, me sorprendió extraordinariamente los puntos de vista que puede adoptar el ser humano ante un mismo acontecimiento. Así, *la lluvia es una maldición para el turista pero*



una bendición para el campesino y, donde los hindúes ven una vaca sagrada otros ven una gran hamburguesa (...). Desde el punto de vista del sur el verano del norte es invierno o desde el punto de vista del nativo, lo pintoresco va a ser el turista...

Ser conscientes de que es preciso mirar al mundo con otras gafas, implica *deconstruir* toda una serie de ideas que se han perpetuado a lo largo de la historia, es apartar esa *tinta de calamar*, de la que hablaba el filósofo marxista Althusser, para ver la realidad con transparencia y ser coherentes en las percepciones. Pero, no nos basta con ser conscientes, con mirar con gafas nuevas, con el noble ejercicio de reflexionar y aprehender nuestra historia y pensamiento, incluso nuestros sentimientos. Recupero una cita de Hannah Arendt:

sólo pensar no nos hace libres, porque la libertad se muestra en la acción, en la intervención en el mundo para hacer aparecer algo que previamente no existía. Pensar es un ejercicio en soledad y, en cambio, ser libre es actuar, lo que requiere la participación de otros seres humanos⁶.

Y entonces te das cuenta, de que no sirve de nada llevar unas gafas nuevas si no actúas, si no eliges, si no te posicionas en un lugar concreto; Amelia Valcárcel nos dice que *no nacemos con la democracia aprendida*, debemos construirla poco a poco desde nuestro ser mujer, porque no somos otra cosa, mujeres con gafas que intentan vivir en un mundo democrático, igual y plural.

Por comunicación no violenta entendemos aquella que nos ayuda a conectar con los demás y con nosotras y nosotros mismos, promoviendo la escucha profunda, el respeto y la empatía (Rosenberg, 2016:31).

Imaginemos que estamos en un centro y nos visita una madre y un padre de un niño de siete años. La familia acude al educador o la educadora con la queja y la preocupación de que su niño sólo juega con muñecas y no saben qué hacer.

Para empezar, si una familia tiene una preocupación por su hijo o hija, deberemos escucharles de manera activa y acoger su preocupación. A continuación, en este caso, podríamos explicarles que el jugar con muñecas no fomenta la homosexualidad de los niños y que los juguetes no tienen sexo. Además, podríamos explicarles que la homosexualidad no es algo negativo, sino que sería una diversidad de la que enriquecerse y aprender dentro de la familia. Niños y niñas necesitan el abrigo y el amor de sus familias y merecen que les dejemos crecer en libertad y desarrollar su autoestima y personalidad de la mejor manera

6 LARRAURI, Maite, (2001): La libertad, según Hannah Arendt. Filosofía para profanos nº 3, Valencia, Tándem Edicions.

posible.

Imagina que te encuentras a dos niñas de cinco años jugando desnudas a explorar sus cuerpos. Te pones nerviosa y no sabes qué hacer. Lo primero que habría que pararse a reflexionar es que no podemos mirar con ojos de personas adultas los juegos de niños y niñas a menos que veamos actitudes que no se corresponden con las propias de su edad. Explorarse el cuerpo sí forma parte de nuestro crecimiento, por lo que no debemos alarmarnos ni verlo con ojos de personas adultas.

Y así, en la vida diaria, podríamos encontrarnos con infinidad de situaciones a las que deberemos intentar atender de la manera más asertiva posible con el fin de que la interacción con nuestro entorno tenga mucho más éxito.

A continuación ofrecemos una serie de propuestas o actividades que parten de lo aprehendido en torno a la comunicación no violenta y a las realidades en torno a toda la comunidad educativa. Es preciso ejercer ese derecho a “actuar” desde la diversidad.

ACTIVIDADES COEDUCATIVAS – LGBT

Estas actividades parten desde mi experiencia personal y profesional como profesora que trabaja por compartir cada vez más experiencias coeducativas-lgbti y destruir la homofobia que me (nos) impide seguir creciendo en libertad.

Siempre hemos trabajado a nivel coeducativo desde la “Opción 1” que se va a plantear en esta serie de experiencias. En la “Opción 2” integro las realidades lgbti y reflexiono sobre ello.

Experiencia 1

OPCIÓN 1. Haz un pequeño árbol genealógico con las mujeres de tu familia, señalando cómo fue y en qué consistió la educación de cada una de ellas.

OPCIÓN 2. Haz un pequeño árbol genealógico con las personas LGTBI de tu familia, señalando cómo fue y en qué consistió la educación de cada una de ellas.

Al redactar la segunda opción he pensado que tal vez a alguien podría frenarle, son las resistencias que todas tenemos o hemos tenido, esa homofobia afectiva de la que hablabamos anteriormente. Quizá alguien reflexione acerca de si tenemos o no, derecho a “sacar del armario” a personas de nuestra familia que probablemente estén dentro; o si acaso el hecho de nombrarlas y darlas a conocer nos hace más respetuosos/-as con sus realidades



y hace a la heterosexualidad menos agresiva con lo diferente. A lo mejor, ante esta disyuntiva, nos enredaríamos en conversaciones interminables, insufribles, a las que Rosenberg denomina “conversaciones sin vida” (2016: 144) y a aquella persona que la realiza, “blablariano”⁷.

Así pues, ¿cómo podemos pedir algo con empatía, pidiendo una información que nos ayude a establecer conexiones con las demás personas? Y, si en estas situaciones se provoca el silencio, cómo ser empáticos/as con él.

Reformulemos la opción 2:

En nuestro entorno familiar, la diversidad es importante. Cada miembro de la familia tiene unas cualidades psíquico-físicas diferentes aunque podamos encontrar parecido; tiene profesiones y hobbies diferentes aunque algunos/as los compartan. Pero siento que a veces nos callamos o eludimos hablar de las diferentes orientaciones sexuales, lo que me transmite un mensaje ambiguo. Por eso necesito (-amos) elaborar nuestro pequeño árbol genealógico con las personas LGTBI de nuestras familias.

Experiencia 2

OPCIÓN 1. Ojea algún libro de texto que se esté usando en el centro educativo en el que trabajas. Observa si hay alguna expresión de androcentrismo en él. Observa también si en algún momento muestra una representación estereotipada de las familias.

OPCIÓN 2. En esa representación has encontrado ataques directos o indirectos a la familia no elegida o elegida. ¿Sería posible cambiar nuestra forma de comunicarnos desde la empatía y la asertividad?

Podemos aprender a recibir comentarios positivos. Veamos...

⁷ *alguien que suscita en quien le escucha el miedo a una conversación interminable.* (Rosenberg 2016:144).

| LO QUE ME DICEN | LO QUE INTERPRETO, PIENSO O SIENTO | CÓMO PUEDO GENERAR MENSAJES POSITIVOS |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| X es muy delicadx en la manera de organizar la casa. | Creo que espera o quiere algo de mi. Esos comentarios son cosas de mujeres. | N o s o m o s “adivinos”, así que si quisiera algo más de mí ha de expresarlo. Expresar opiniones o sentimientos es algo que pertenece a todas las personas. |
| Hoy has sido puntual, lástima que no sea así todos los días X, has preparado una cena exquisita y se nota que te gusta bastante la sal | Me defiendo expresando la impuntualidad de lxs demás No habrán cenado acorde a sus gustos culinarios. Ya sabía que no debía excederme con la sal | Me concedo el derecho a disfrutar del logro y agradezco a la otra persona que se haya dado cuenta Las demás personas tienen derecho a expresarnos sus opiniones sin que yo tenga que sentirme mal por ello. |

Experiencia 3

OPCIÓN 1. Imagina esta situación que te relatamos a continuación. Intenta empatizar con la vivencia de la madre y haz una pequeña reflexión sobre cuál sería la actitud más adecuada de la tutora o el tutor en esta entrevista:

Eres la tutora o el tutor de un niño de 10 años que se muestra muy agresivo con sus compañeras a la hora del recreo. Decides citar a la familia a una reunión para hablar sobre la situación. Sólo acude la madre y te comenta que su marido no puede venir por motivos de trabajo. Ella es secretaria de dirección de una gran empresa y, aunque se muestra interesada en lo que tú le dices, mira el reloj con insistencia.

OPCIÓN 2. Imagina esta situación que te relatamos a continuación. Intenta empatizar con la vivencia del padre y haz una pequeña reflexión sobre cuál sería la actitud más adecuada de la tutora o el tutor en esta entrevista:

Eres la tutora o el tutor de un niño de 10 años que se muestra agresivo con sus compañeras a la hora del recreo. Decides citar a la familia a una reunión para hablar sobre la situación. Sólo acude el padre y te comenta que su marido no puede venir por motivos de trabajo. Él es secretario de dirección de una gran empresa y, aunque se muestra interesado en lo que tú le dices, mira el reloj con insistencia.

En esta experiencia trataremos de trabajar sobre cómo pedir un cambio de comportamiento y para ello es necesario tener en cuenta:

1. Cuando pedimos cambios de comportamiento, las peticiones que se hagan a otra persona deben ser realistas y racionales. Solo que en este caso el cambio de comportamiento está relacionado de manera indirecta en torno a ese niño de 10 años.
2. Pediremos un cambio y no varios cambios de comportamiento. La conducta y no la persona es nuestro objetivo a alcanzar.
3. La familia responsable ha de elegir el momento y el lugar adecuado para ello y seguir lo que se ha llamado desde la psicología conductual el llamado “*guión DESC*” que es una técnica para pedir cambios de comportamiento:

D. Describir la conducta concreta: **Cuando haces...**

E. Expresar siempre en primera persona (**me siento, creo, pienso...**) y explicar (**...por- que/ cuando...**).

S. Sugerir el cambio (**Yo te pediría, me gustaría, preferiría...**)

C. Consecuencias positivas si hay un cambio de comportamiento (**Así luego podríamos los dos..., evitaríamos...**).

Experiencia 4

OPCIÓN 1. Observa los siguientes enunciados y valora si hay en ellos componentes sexistas, haz una propuesta para expresar los mismos contenidos utilizando un lenguaje no sexista:

1. Con la Revolución Francesa se consigue el sufragio universal.
2. Se inaugura la exposición “Las edades del hombre”.
3. A la fiesta de fin de curso asistieron padres, alumnos y profesores de todos los niveles.
4. “¿Tiene Vd. una cuenta en este banco? Pues quisiera hablar con su marido”.
5. Se necesita director de marketing y secretaria de dirección.
6. Rogamos a los señores clientes que guarden su turno para ser atendidos
7. Las mujeres, en general, emplean más tiempo en las relaciones y en hablar que los hombres.

OPCIÓN 2. Observa los siguientes enunciados y valora si hay en ellos componentes homófobos, haz una propuesta para provocar un cambio de conducta en estos interlocutores.

1. “Yo no me siento al lado de Pablo en clase por si se me pega algo”
2. “Laura me gana a mí en lo que haga porque es una marimacho”
3. En la reunión de padres y madres de mi tutoría había dos bolleras.
4. “Pedro no puede ir bien en matemáticas, si tiene dos padres gays”
5. Yo no soy homófobo/-a, si hasta tengo un amigo/-a LGTBI
6. Que nadie te vea, ¿vale?
7. La familia de Lorca rechaza que fuera gay

Además de los aspectos sexistas y homófobos vamos a intentar fortalecer el ejercicio anterior al pedir un cambio de conducta, no podemos olvidar lo siguiente:

- Ser breves y aseverar con claridad sin repetir aquello que queremos conseguir. Y
- Criticar la conducta, nunca a la persona.

Por ejemplo,

La propuesta para resolver el enunciado 1 sería:

Cuando haces gestos de rechazo hacia Pablo en clase, me siento violentada y pienso que esos gestos no transmiten empatía.

Yo te pediría que evitaras realizar esos gestos negativos o de rechazo hacia Pablo. Así luego podríamos trabajar de manera más enriquecedora a lo largo de todo el curso.

La Coeducación como estrategia de intervención educativa es la única manera de ir educando a chicos y a chicas en igualdad de condiciones y oportunidades. Dos premisas hemos de tener en cuenta para llevarla a las aulas y a nuestra labor como agentes educadores:

- a. Para enseñar hay que saber primero, por tanto, tal y como afirmaba Sócrates, “quienes se atreven a enseñar nunca deben dejar de aprender”.
- b. Educamos cuando hacemos y cuando no hacemos.

Así es que, prestemos atención a lo que ocurre en el aula, a los mensajes que transmitimos a nuestro alumnado, a los mandatos de género que perpetuamos, a las distintas realidades

y diversidades de nuestro alumnado. Revisemos asimismo esos libros de texto y demás recursos didácticos que utilizamos e intentemos transmitir unos valores sanos, que es lo más importante para su felicidad, porque son la base y los cimientos sobre los que construirán su futuro. Si seguimos construyendo nuestros esquemas y cimientos sobre la socialización y perpetuación de un código binario de género, siempre - siempre- estaremos en situación de desigualdad. Nuestra labor es trabajar para acabar con la discriminación, enseñando valores de respeto, tolerancia y ayuda hacia los demás. Mostrándoles que es posible comunicarse desde la no violencia y la empatía, y expresar nuestros deseos e inquietudes de manera asertiva en un diálogo en el que quepan ambos puntos de vista.

BIBLIOGRAFÍA

- Baile, José Ignacio (2007): *Un joven homosexual*. Editorial Desclée, Bilbao.
- Beck, Ulrich y Beck-Gernsheim, Elisabeth (2001): *El normal caos del amor. Las nuevas formas de relación amorosa*. Paidós Iberica, Barcelona.
- Galeano, Eduardo (1998): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES S.A.
- Lagarde, Marcela (2005): *Para mis socias de la vida*, Horas y horas, Madrid.
- Platero, Raquel Lucas (2012): *Intersecciones. Cuerpos y Sexualidades en la Encrucijada*. Bellaterra, Barcelona.
- Rosenberg, Marshall B. (2016): *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Editorial Acanto, Barcelona.
- Rougement, Denis (2006): *El amor y occidente*. Editorial Kairós.
- Ruiz Repullo, Carmen (2016): *Voces tras los datos. Una mirada cualitativa a la violencia de género en adolescentes*. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla.
- Yela, Carlos (2003): *La otra cara del amor: mitos, paradojas y problemas*. Encuentros en la Psicología Social, vol. 1, nº 2.

Anexo V. MÓDULO III. Estrategias y comunicación,

Tema 1: De la comunicación para el desarrollo a la comunicación para el cambio social.

Amal Tarbift y Rocío Santos Gil

De la información a la comunicación para la transformación social.

Para entender el desarrollo de los conceptos de comunicación e información necesitamos conocer los enfoques de estos durante los últimos 60 años. Ambos se ubican dentro de los paradigmas sobre desarrollo y subdesarrollo existentes en las ciencias sociales contemporáneas. A su vez, estos conceptos se desarrollan de una forma paralela y crítica en los países de América Latina, donde se reivindica la esencia del proceso comunicativo.

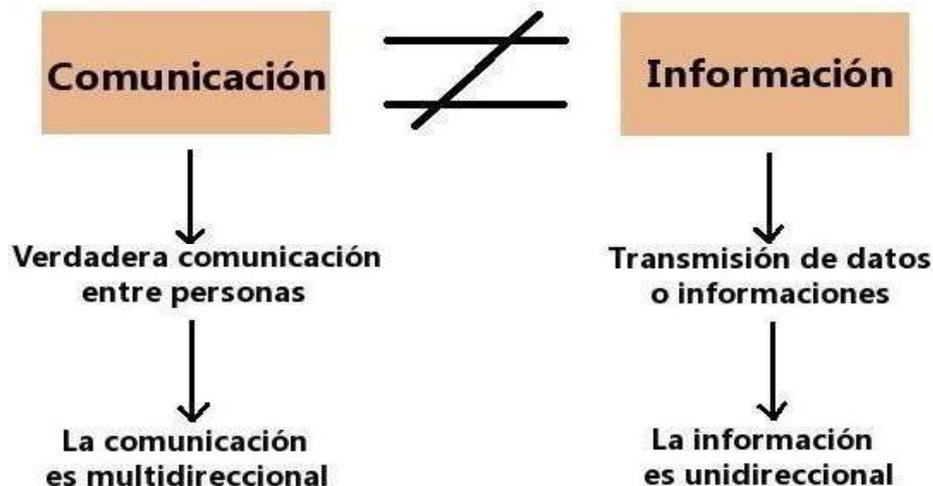
Durante mucho tiempo, los modelos comunicativos de las democracias occidentales fueron hegemónicos en los estudios. Esto se debió a la centralización de la comunicación en el modelo organizativo de las sociedades “desarrolladas” contemporáneas. La comunicación pasa a formar parte de la lógica y funcionamiento del sistema cultural y social de la modernidad.

El **funcionalismo**, corriente iniciada a principios del siglo XX en los Estados Unidos, tomó una postura teórica que postula una visión del mundo bajo posiciones estructuralistas. Estas influencias provenían de la sociología positivista, la psicología conductista, el protestantismo, el modelo capitalista y estrategias de gobiernos occidentales. En esta etapa de estudio de la comunicación, la **información** se entiende como un proceso lineal (mercantilizado). Estos estudios se centran en los llamados medios de comunicación de masas. El objetivo principal en la que se enmarcan estos estudios es en los efectos que estos medios causan a la audiencia, buscando la persuasión.

Lasswell y otros teóricos como Shannon procedieron a estudiar la información como un **proceso unidireccional y mecanicista**. Estos diseñaron un plan de acercamiento al estudio de la comunicación centrándose en los efectos de los *mass media* en la audiencia. Estas teorías mecanicistas nacen desde de una visión persuasiva de la información, desarrolladas en EEUU durante la primera mitad del siglo XX como herramientas de propaganda política. Afirmaban que a través de los medios se podría producir cualquier **efecto** deseado por el emisor. Estas prácticas fueron cuestionadas por el sociólogo y comunicólogo Armand Matelart, quien criticó las políticas de control propugnadas por Norteamérica.

Frente a este paradigma, aparecieron voces críticas como los investigadores de la **Escuela de Frankfurt**, donde se integraban autores como Horkheimer, Adorno, Habermas y Marcuse. Estos avances se vieron reforzados y mejorados por la Escuela Crítica Latinoamericana de Comunicación, donde se integraban autores como Luis Ramiro Beltrán, Antonio Pasquali, Díaz Bordenave, y Márques de Melo. A estos se unieron otros de ámbito europeo y norteamericano (Armand Mattelart y Fran Gerace), quienes hicieron aportaciones a esta corriente disidente.

Estos últimos cuestionaron las teorías clásicas pues consideraban que mantenían una serie de debilidades- tanto en su concepción comunicativa como en su visión de desarrollo- “que limitan, cuando no impiden, la funcionalidad y la incidencia de los programas de cooperación” (Barranquero, 2014, p.29). Critican este **modelo comunicativo por su carácter vertical y antidemocrático**, su feedback ficticio, orientado al ajuste del mensaje a favor del emisor, obviando al receptor y su capacidad de participación en el proceso comunicativo.



En este sentido, La Escuela Latinoamericana de Comunicación, impulsora de un modelo de comunicación alternativo, propone políticas de comunicación democráticas eliminando el carácter unilateral de los sistemas de información que hasta ahora se habían propuesto. **Antonio Pasquali y Luis Ramiro Beltrán fueron los primeros autores que marcaron la diferencia en los conceptos de información y comunicación**, entendiendo al primero como unilateral, vertical y dominador, mientras que la **comunicación es bilateral y horizontal**.

Pasquali añadió a esta definición la particularidad de que comunicar significa **vivir en comunidad**. La puesta en común de derechos y deberes, bienes y servicios, creencias y formas de vida pasa por la capacidad previa de comunicarse, y depende del modo, forma y condiciones de dicha comunicación (1978, p. 44). De este modo entendemos que la verdadera comunicación tiene que darse dentro de las prácticas comunitarias en las que prevalece la acción de la comunicación a la de la información, entendida aquella como un instrumento esencial para la educación, la construcción y el empoderamiento de la ciudadanía.

En definitiva, la comunicación tiene que ser un derecho no cuestionado y menos aún que esté al servicio de los grandes grupos mediáticos, regidos por empresas bancarias, petrolíferas y otras multinacionales.

1.1 Los Tres Sectores de la Comunicación. Oligopolio frente a La comunicación.

Para entender los medios de comunicación, primero hay que comprender el entramado mediático y cómo se configuran estas empresas de información en el tejido del sector de la comunicación.

Podemos decir que asistimos a un **oligopolio mediático** con un panorama desolador (compraventa de licencias, sin obligación de ofrecer servicio público de informativos, prohibición de las comunitarias, fomento de la situación de duopolio mediático...)

En la era de lo digital y del creciente consumo on-line de la información, las antiguas plataformas sobreviven adaptándose más mal que bien a este nuevo escenario. Prensa, radio y televisión siguen siendo, pese a los datos decrecientes, las principales vías de información de la ciudadanía con gran influencia en la formación de la opinión pública. Las redes sociales, así como todo el tráfico de información en internet tiene un desafío por delante si quiere asaltar las costumbres comunicativas aún más rápido: la alfabetización digital de una población, la europea, cada vez más envejecida.

Y si bien Internet parece permanecer como un campo de juegos neutral en el que las grandes corporaciones asiáticas, europeas, pero, sobre todo, norteamericanas, se están haciendo con el partido, los medios de comunicación tradicionales han tenido unos objetivos muy distintos dependiendo de la propiedad y de los objetivos que éstos se marcaban.

Podríamos afirmar que existen **tres grandes sectores de la comunicación** entre los que se reparte el pastel de las frecuencias de radio y televisión, pero también de prensa. Tres grandes bloques diferenciados por su propiedad, sus objetivos y su propia naturaleza (Sector público, privado y comunitario).



En ocasiones las **públicas** pierden de vista su objetivo y los poderes públicos actúan más como lobbies de las privadas que como representantes de la ciudadanía, manipulando o privatizando medios o algunos de sus servicios. A veces, las **privadas** cumplen su función social de servicio público, y las **comunitarias** son expresiones de un discurso único que no puede reflejar la pluralidad de la sociedad, ya que se han visto relegadas a un segundo plano por una falta de regulación y compromisos.

En países como el nuestro, la Ley General de la Comunicación Audiovisual, 7/2010, saca por primera vez de la ilegalidad a los medios comunitarios y los reconoce, pero a la vez, imposibilita su supervivencia, marginándolos a un nivel de protagonismo irrisorio, sin dotarlos de partida presupuestaria, ni regulación de ningún tipo, primando el derecho a la libertad de expresión de la empresa privada en detrimento de los canales ciudadanos con servicio público, impidiendo el acceso al ejercicio efectivo del **derecho a la comunicación** por parte de los ciudadanos y ciudadanas.

El **derecho a la comunicación** aglomera o, visto de otra forma, es consecuencia, de otras áreas del derecho como la gobernanza, la participación, el derecho a la diversidad cultural, sexual y lingüística, la creación, la educación, la privacidad, la paz y la autodeterminación. En definitiva, “son cuestiones de inclusión y exclusión, de calidad y accesibilidad. Son cuestiones de dignidad humana” (Ó Siochrú, 2004).

1.2 Modelos de la comunicación fracasados. Un momento para la comunicación social y medios alternativos: la comunicación y el territorio.

El tercer sector del audiovisual se plantea como una alternativa a la orientación comercial-corporativa, siendo la característica clave de este tipo de medios el estar abiertos al acceso directo de la ciudadanía, garantizando la libertad y pluralidad de expresión. Los medios comunitarios tienen el compromiso de contribuir a la plena participación de las comunidades y de la sociedad civil, fortaleciendo **el tejido social** y teniendo muy presente que no son un fin en sí mismos, sino un **medio para desarrollar la comunicación social** y empoderar a la gente a través de herramientas de producción de información. Hasta hace unos años, la producción en distintos medios y formatos audiovisuales era caro y requería ciertos conocimientos. Las nuevas tecnologías, internet y las redes sociales, ofrecen la posibilidad de llevar a cabo trabajos y producciones de considerable calidad con escasos recursos en poco tiempo y teniendo un impacto relativamente grande en cuanto a su difusión y distribución a nivel global.

La comunicación hecha desde colectivos, organizaciones sociales y sectores populares,

recibe el nombre de **comunicación libre, comunitaria, alternativa** o ciudadana. Estas experiencias de comunicación nacen como respuesta a acciones de protesta, resistencia y cambio social construidas e impulsadas desde sectores populares y espacios comunitarios. No existe una definición exclusiva para definir este tipo de comunicación; es producto del ir haciendo y creando por parte de la ciudadanía que protagoniza y hace esa comunicación, forma parte de un proceso de síntesis cultural, social y política que involucra participación e interacción con la comunidad y es durante el mismo proceso cuando resultan y se configuran las herramientas más propicias para seguir funcionando y creciendo. En 1983 tiene en lugar el **Manifiesto de Villaverde**¹, donde se define el concepto de radio libre en el Estado Español. Más allá de la terminología usada para definirla, este tipo de comunicación encuentra sus motivaciones en la resistencia y la transformación de los procesos sociales hegemónicos. La comunicación social y comunitaria solo puede tener como protagonistas y hacedoras de información y comunicadoras a aquellos actores populares y comunitarios que con sus cargas y experiencias culturales, políticas, ideológicas, sean fuente de conocimiento y productores/ generadores de información, de forma que protagonicen y contrarresten el discurso único y el poder mediático a través de nuevos espacios de información, como es el caso de Onda Color en Palma Palmilla (Málaga) o Radio Vallekas (Madrid).

Las experiencias en comunicación comunitaria tienen en común el objetivo de facilitar la participación y la (re)construcción de los vínculos entre la vecindad y los colectivos sociales. Muchas de estas experiencias se encuentran arraigadas en territorios muy concretos dentro de las ciudades, de forma que atienden a necesidades muy específicas que son demandadas y protagonizadas por la misma comunidad². Esta comunicación de cercanía o proximidad, permite que el hecho comunicacional y que sus distintas formas de desarrollarse se conviertan en una práctica que tiende a desatar procesos de aprendizaje colectivos con el fin de analizar y desnaturalizar [discursos estigmatizantes](#) para generar otros que impliquen la reflexión sobre derechos humanos y sobre nuestras propias prácticas. En consecuencia, son experiencias que se gestan y se desarrollan al calor de un proyecto político-cultural de

1 Manifiesto de Villaverde: <http://web.archive.org/web/20130423051117/http://pensamiento.kinoki.org/radioslibres/estado/inicios.htm>

2 Onda Color ha incorporado mensajes de compromiso social a cada una de sus señales horarias que indican la llegada de las horas en punto. Para ello se ha contado con [propuestas de asociaciones y ciudadanía de Palma Palmilla y Málaga](#). Los mensajes están relacionados con la visibilización de la mujer, la lucha contra la violencia de género, la promoción de la igualdad, Palma Palmilla, la diversidad y el fomento de la lectura, entre otros <https://goo.gl/gtSkKV>



transformación social.³

Cuando en un determinado territorio surge y se crea un nuevo proyecto de comunicación comunitaria o social ([ver mapa de medios comunitarios en España](#)), se construyen colectivamente diferentes herramientas para la participación ciudadana en ese medio. Durante todo el proceso se van generando nuevos procedimientos de participación de la comunidad en la radio o tv comunitaria, estando determinadas por la idiosincrasia del territorio o el colectivo desde donde nace. Estos métodos dan respuesta en la forma y en el fondo a las necesidades de un colectivo social concreto que, hasta el momento, solo había actuado como mero receptor y consumidor de medios de comunicación y de información generalista. ¿Podríamos iniciar una transformación social si las voces hegemónicas de la plaza pública, que es la comunicación, dicen siempre lo mismo sobre lo mismo desde una posición de poder y sin contar con la totalidad de las voces dispares y diversas de la que se nutren las distintas sociedades? María Cristina Mata plantea que estas experiencias de comunicación **siempre forman parte de un proyecto emancipatorio, de búsqueda de cambio, de liberación, de los sectores que sufren cualquier tipo de dominación.**

Con el surgimiento de nuevos espacios de comunicación social surgen nuevas formas del ejercicio del derecho a la comunicación, acompañados de discursos que atienden a múltiples realidades y preocupaciones sociales: mujeres, migrantes, personas desempleadas, marginación, abstención escolar, etc. Estas formas de ver el mundo distan sustancialmente de las que nos llegan a través de los medios comerciales, que responden casi exclusivamente a objetivos empresariales y económicos, violando con esta mercantilización de la información derechos humanos universales y principios constitucionales⁴. En el acceso a nuevos espacios de comunicación desde abajo, surgen distintas formas de contar y generar contenidos que, además de incluir temáticas habitualmente ignoradas o deformadas, sirven para originar marcos que permitan levantar las estructuras de un nuevo modelo comunicativo capaz de analizar y ser crítico con el consumo de medios. Margarita Rivièrè en

3 Según Nelson Cardoso, incluye cruce de marcos teóricos que van desde el marxismo, la Escuela de Frankfurt, los Estudios Culturales, la teoría de la dependencia y los aportes de Paulo Freire y experiencias mayormente latinoamericanas como la teología de la liberación, el cine militante de los años '60 en Argentina, y las radios alternativas, populares y comunitarias de la región entre 1970 y mediados de la década de 1980 a partir de una mirada crítica-enunciativa a la vez propositiva a la noción tradicional dominante sobre la comunicación.

4 Art.19 Declaración Universal Derechos Humanos: *Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.* Léase también Artículo 20 de la Constitución Española.

su libro *El malentendido: cómo nos educan los medios de comunicación* defiende como los medios actuales no nos informan, sino que educan y la gran preocupación de la autora, explicada pormenorizadamente en la obra, es que educan mal, puesto que existe una distorsión dolorosa y tergiversación sistemática de lo verdadero y lo honesto. Sólo desde una comunicación alternativa podremos disputar el poder en lo simbólico. Y solo desde el impacto y la incidencia que pueden tener los medios comunitarios en la comunidad de la que forman parte se puede entender la falta de regulación del sector audiovisual por parte de los actuales gobiernos. En nuestro país, el expolio al que se ha visto sometida la ciudadanía respecto al espacio radioeléctrico han llevado a una situación en la que en el momento de mayor necesidad de una comunicación al servicio de la ciudadanía nos encontramos con una mayor dependencia en cuanto a los mismos poderes que nos han llevado a la situación legislativa actual.

En la comunicación para el cambio social o comunicación comunitaria la **idea de territorio** referencia una zona física y probablemente delimitada, pero sobre todo hace referencia a una **identidad compartida**. Nuestra organización puede tener una historia pasada, presente y futura en común con otras personas, grupos, organizaciones y redes que no necesariamente pertenecen al mismo barrio o municipio. El espacio común con estos “otros” ya no es físico sino de identidad/o de proyecto.

Hacer foco en elementos sustanciales que se diferencian de un tipo de comunicación dominante, excluyente y autoritaria.



Trabajar desde y con los actores sociales, locales: los sujetos que realizan la experiencia pertenecen a sectores populares, de la misma comunidad en que se realiza el proyecto.

Estar animado por un proyecto político y cultural democrático e inclusivo.



Tener un carácter participativo, generador de lazos y vínculos comunitarios.



Estar abierto a la diversidad política, social, cultural.



Poseer cierta mirada crítica al orden establecido y buscar una transformación de lo existente: por lo tanto el proyecto es “crítico” pero al mismo tiempo “propositivo”.

Una herramienta interesante para trabajar la comunicación en el territorio es realizar un **Mapeo Territorial Colectivo de agentes activos, personas dinamizadoras, sujetxs clave**. Desarrollando un mapeo territorial identificaremos a agentes sociales, las organizaciones que allí conviven y que conforman el tejido asociativo, las lógicas de circulación de cada agente y sus relaciones. Reconocemos identificar al territorio como escenario de la comunicación, con sus conflictos, sus redes, potencialidades y de recursos. Es una herramienta lúdica y creativa que facilita la construcción de un relato colectivo sobre un territorio. Esta información se socializa en un **espacio de encuentro que apunta a elaborar nuevos saberes y sistematizarlos en un soporte común**. Está pensado como una instancia de construcción colectiva que permita el conocimiento crítico de diversas realidades a partir de la memoria e identidad comunitaria. Los mapas son representaciones ideológicas. La confección de mapas es uno de los principales instrumentos que el poder dominante ha utilizado históricamente para la apropiación utilitaria de los territorios.

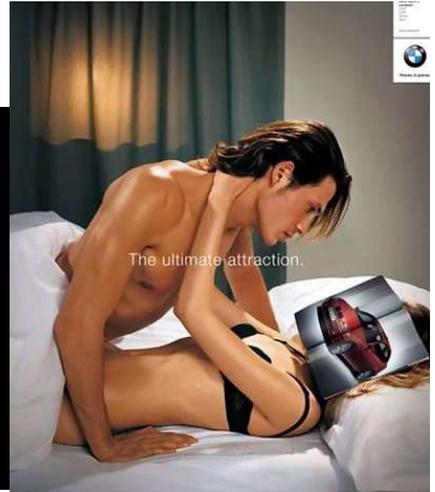
2. La representación de las mujeres en los medios

La construcción de una ciudadanía crítica es crucial para poner fin a una sociedad desigual. Los medios de comunicación son un importante agente de socialización y responsables de representaciones de la sociedad, puesto que son una fuente esencial de configuración del imaginario colectivo.

Algunos medios de información dan significado y validan ciertas conductas patriarcales, roles y estereotipos de género que son reproducidos, lo que consolida y perpetúa desigualdades entre hombres y mujeres.

Estos medios hacen aparecer a las mujeres, no como personas autónomas, independientes, sino como seres dependientes del hombre (madre de, mujer de, hija de...) o como víctimas (de la violencia, de la naturaleza, de su biología...).

La publicidad es el ejemplo más claro de esta representación sexista, aunque tristemente no se quedan atrás los medios de información y los tratamientos que hacen estos de las cuestiones relacionadas con las mujeres:



Los medios y la tecnología no solo aportan contenidos que dan forma a nuestra sociedad, a nuestra política, a nuestro discurso, sino también a nuestro cerebro, a nuestra vida y emociones.

En estas publicidades, vemos toda la negatividad con que los medios representan a las mujeres (cosificadas y relegadas a un producto comercial, dispuestas siempre al hombre). Es evidente que la utilización del cuerpo de la mujer se rige por una estrategia económica de los medios. La mayoría de los medios obtiene sus beneficios de la publicidad, de modo que su contenido no publicitario depende de la publicidad.



El propósito de gran parte de la publicidad es que sintamos inseguridad. A los hombres se les crea esa inquietud a través del status, hay que dar esa imagen, y si no siempre puedes conducir un coche potente. Con las mujeres se utiliza el “nunca eres lo bastante hermosa. Por eso, vemos esos cuerpos una y otra vez, porque son los que generan la venta de esos productos de belleza gracias a la persecución inútil de un cuerpo idealizado y esos es muy rentable para los medios y anunciantes.

El lenguaje que utilizamos expresa nuestra forma de entender el mundo que habitamos, nuestra visión de la realidad e interpretación de la misma.

A través del lenguaje transmitimos información, conocimientos, nos comunicamos y pensamos. Si consideramos que el lenguaje es la base de la construcción del imaginario colectivo debemos fijarnos en el uso que hacemos de la narrativa a la hora de comunicarnos. Para ello, debemos apostar por la utilización del lenguaje no sexista que abogue por la emancipación y la equidad de género.

Las representaciones de género en los medios de comunicación. Nuevas narrativas y comunicación inclusiva.

Los creadores de la teoría de la agenda Setting son Maxwell McCombs y Donald Shaw. Según Shaw⁵, la agenda setting sostiene que, como consecuencia de la acción de los medios de comunicación masiva, el público es consciente o ignora según la visibilización que den los propios medios a un tema. Así se genera una opinión pública sobre lo que es relevante y lo que no, a favor de lo que previamente los medios han considerado noticiable. Esto quiere decir que la opinión pública sobre determinados temas que afectan a las mujeres, la construcción de estereotipos y el papel que ésta desempeña en sociedad, está vinculada a la imagen proyectada en los medios de comunicación comerciales.

Estas son algunas de las cifras del último Monitoreo **Global de Medios**⁶. En el último informe, publicado en 2015, las cifras siguen siendo lamentables:

- La paridad se limita a un tema: crimen y violencia. En esas informaciones, las mujeres somos el **51%** de los sujetos de las noticias. En general, las mujeres tienen el doble de

5 Noam Chomsky indica que la agenda setting *es la alianza tácita que existe entre el gobierno de un país y los medios de comunicación para transmitir a la audiencia de un determinado medio sólo lo que interesa, y ocultar al máximo lo que puede resultar peligroso o perjudicial para la estabilidad que ellos creen la correcta para su país.*

6 Monitoreo global de medios 2015: http://cdn.agilitycms.com/who-makes-the-news/Imported/reports_2015/global/gmmp_global_report_es.pdf

probabilidades que se las presente como víctimas

- Tendencia a contar con hombres en calidad de expertos para elaborar sus trabajos, en el **91%** de las noticias.
- Solo el **26%** de las personas que aparecen en las notas informativas en Internet y tuits noticiosos, son mujeres.
- Las mujeres solo representan el **28%** del total de sujetos y fuentes en las noticias de prensa y los informativos de radio y TV.
- La mayor presencia de mujeres es como fuentes de opinión popular (43%), fuentes de experiencia personal (37%).

Ese 91% de hombres autorizados para dar su opinión o informar sobre temas concretos los legitima para contextualizar y crear una narración sobre la actualidad. De esta forma, la ciudadanía y la opinión pública los percibe como las voces realmente autorizadas y legitimadas para construir discursos que tengan validez y credibilidad, mientras que las mujeres no son reclamadas como voces autorizadas y sí como fuentes de opinión popular.

Es por ello que a través de los medios de comunicación comunitarios se puede crear una nueva narrativa de la información con **perspectiva de género y feminista**, creando a partir de nosotras mismas **comunicación, información y representación**. Ante la falta de visibilización y representación en los medios generalistas, comerciales o mainstream, necesitamos reconocernos con nuestras propias narraciones que hablen de nuestras vidas reales.

La comunicación es intercambio y relación, por eso tratamos lo más posible de romper con el esquema representadoras-representadas, tratamos que nuestro espacio radiofónico sea atravesado por mujeres que cuentan en primera persona sus actividades, proyectos, políticas. En este sentido **la radio es un espacio propositivo y positivo**:

no es un espacio solo de denuncia si no que es un espacio donde se habla sobre todo de las respuestas que las mujeres elaboran. Tratamos de darle eco a prácticas de autogestión y autoorganización y de proyectos independientes de partidos e instituciones.

3.1. Enfoque de género y lenguaje no sexista

Al ser la lengua un producto social, es evidente relacionar el sexismo lingüístico con el sexismo social y cotidiano que sufrimos todas. En la expresión escrita u oral, se denomina sexismo lingüístico al uso de las palabras para discriminar, degradar o simplemente invisibilizar a

una persona por pertenecer a un determinado sexo o género.

Desde hace algún tiempo, se está intentando evitar el concepto y expresión uso sexista del lenguaje para sustituirla por uso inclusivo del lenguaje, de forma que la vigilancia no solo debe estar en la discriminación sexista, también en la heterosexista, racista o capacitista.

La lengua española dispone de suficientes recursos para evitar el sexismo lingüístico, en el que caemos muchas veces de forma inconsciente. Por ello es importante tener presente las claves para transformar nuestro lenguaje. Algunos de estos recursos consisten en utilizar genéricos reales, uso de formas reflexivas, dobles formas (masculino y femenino) para destacar y visibilizar.

A continuación, les mostramos algunos ejemplos que hemos extraído del Manual de Urgencias para la Redacción de las Emisoras Municipales (Chaparro, M; Muñoz, R., 2013):

Decantarnos por fórmulas neutras:

alumnos → alumnado

ciudadanos → ciudadanía

los oyentes → audiencia

Sobre todo, hay que evitar hombre como genérico:

Hombre → ser humano, humanidad, persona

También se puede recurrir al uso de perífrasis

Expertos → voces expertas

Algunas recomendaciones⁷:

Conviene no olvidar que en numerosas ocasiones podemos detectar el sexismo lingüístico recurriendo a **la regla de la inversión**, sustituyendo el vocablo utilizado para designar a las personas de sexo femenino por el correspondiente empleado para aludir a las de sexo masculino:

EJEMPLO:

El pentacampeón del Tour se divorcia de su mujer tras cinco años de matrimonio.

Si en el ejemplo sustituimos la voz **mujer por hombre** comprobaremos que en este contexto el par mujer/hombre no resulta simétrico:

La pentacampeona del Tour se divorcia de su hombre tras cinco años de matrimonio.

Sería correcto usar el par esposo/esposa.

Personalizar siempre que sea posible si conocemos quién es la persona destinataria.

Eliminar el artículo y determinante en los sustantivos neutros:

Cada uno de los asistentes → Cada asistente

Usar pronombres: “entre los que” → “entre quienes”

Utilizar formas reflexivas: “Los trabajadores no pueden fumar” → “No se puede fumar”

Señalar valores, aptitudes y capacidades correspondientes a la persona en sí y no en función de su pertenencia a un sexo u otro:

“La vicepresidenta destacó por su elegancia a la hora de vestir”

↓
“La vicepresidenta destacó por su capacidad negociadora en la reunión”

Hacer el mismo trato a hombres y mujeres, sin asimetrías:

El equipo compuesto por Mariano González y Pepita”

↓
“El equipo, compuesto por Mariano González y Josefa Jiménez”

Recomendamos el uso de genéricos (y el no abuso de las “repeticiones” como “nosotras y nosotros”) y las fórmulas para evitar marcas de género. Caben otras propuestas como alternar masculino genérico y femenino genérico en el texto.

La marca de género con la x (ej.: amigxs) es una opción siempre que sea utilizado como la marca de un planteamiento político que huye del binomio mujer/ hombre. Y en ese caso, intentaremos incluir fórmulas que eviten la marca de género, para no llenar el texto de “x”.

Cuando los sustantivos, adverbios, adjetivos etc. aparezcan con las dos terminaciones (ej.: abuelas y abuelos, directoras y directores, cansadas y cansados, soñadoras y soñadores),



nombremos en primer lugar el femenino, o los alternaremos.

Evitar frases hechas sexistas, clichés como “el oficio más antiguo del mundo” para referirse a la prostitución.

Evitar hablar de “la mujer”, mejor el plural “las mujeres”.

Evitaremos toda asimetría por razón de sexo (Gallardón/Espe; Hillary/Obama; Señor/Señorita; Hombres/Chicas...)

Evitaremos clichés sexistas como “mujer de bandera” o “madre coraje”

3.2 La radio como herramienta de empoderamiento de las mujeres.

La radio es un espacio donde la imagen no prevalece, pero si la voz humana en la que se crea un espacio donde las mujeres puedan ejercer su derecho a la comunicación, entendiendo la comunicación como una herramienta de cambio social. A través de la radio se pueden crear informaciones valiosas para y por las mujeres: información es poder, y empoderar, fortalecer la resistencia de las mujeres es uno de los fines de las radios comunitarias y locales de pequeños territorios. En este sentido la radio es difusora de las acciones y de las ideas de los grupos feministas.

Es un medio participativo, y eso quiere decir que no es unidireccional –del tipo la radio informa- sino que la información es de ida y vuelta. Las oyentes son también productoras de contenido. Hay una radio comunitaria gestionada por mujeres en Santiago de Chile que tiene un lema que hace pensar: Radio Tierra, la radio que te escucha. El objetivo de Onda Color y otros medios de comunicación comunitaria se basa en esta idea, que visa la construcción de un sistema horizontal de comunicación, sin jerarquías producción- audiencia. El trabajo en los medios de comunicación comunitarios sirve como método de empoderamiento de las mujeres que están participando. Trabajar con el micrófono da fuerza, se pierde la timidez y las reservas aprendidas a través de los años. Con un micrófono delante nos convertimos en hacedoras de información y de opinión, somos comunicadoras y fuentes de conocimiento. Así nos hacemos escuchar e incluso tenemos el poder de darle voz a otra gente. Las mujeres, al tener acceso al medio comunitario, no son representadas, ni contadas, ni relatadas: son protagonistas de su historia, del relato y de la información.

Rurales y Diversas es uno de los ejemplos más recientes del territorio andaluz. Un proyecto de EMA-RTV de empoderamiento de la mujer a través de la inclusión de estas en la participación radiofónica en cuatro municipios andaluces de cuatro provincias distintas: [Castro](#)

[del Río](#) (Córdoba), [San Bartolomé de la Torre](#) (Huelva), [Pizarra](#) (Málaga) y [Jimena de la Frontera](#) (Cádiz).



El proyecto ha tenido como objetivo la toma de poder a través de los micrófonos de 10 mujeres. [Rurales y Diversas](#) ofrece una formación teórico-práctica que repercute de forma positiva tanto en las habilidades profesionales de estas mujeres como en las personales. Las destinatarias directas son 10 mujeres de cada localidad, tanto extranjeras como nativas, residentes en el municipio, quienes se convierten en sujetos activos y visibles en los procesos de fortalecimiento comunitario en clave intercultural. La sororidad generada entre ellas durante estos talleres con una duración de unas 50 horas ha motivado a conocer y compartir experiencias de cada una de ellas y sacar y conocer las inquietudes para posteriormente trabajarlas a través de los micrófonos.



Las alumnas realizaron un programa en directo en cada municipio gracias al trabajo colectivo y ganas de comunicar diferentes realidades. El guión fue trabajado sobre la marcha y siempre teniendo en cuenta el punto de vista de ellas y la propia selección de temas elegidos por ellas (maternidad, conciliación laboral, violencia, feminización de la pobreza y agricultura... etc). Los temas se trabajaron en diferentes formatos radiofónicos (entrevistas, radionovelas, relatos, etc). Todas las sesiones de radios en directo se hacen a pie de calle, aprovechando algún evento local de cierta importancia (a punto de caramelo han estado por ser la primera vez que se enfrentaban a un micro en directo y con público... pero las energías, las vibraciones, los comentarios, el repaso del guión preparado, el relato elaborado desde el alma, las ganas e ilusión de exponer y compartir han sido las principales motivaciones de las alumnas.



4. Comunicación para el empoderamiento ecosocial. La participación como elemento vertebrador. Nuevos medios y alternativas.

La comunicación es un derecho humano y, por tanto, para impulsarla es necesario asignarle el valor y ejercer este derecho, para que las personas sean actores políticos, agentes de cambio tanto a escala individual como colectiva. Las comunicadoras y la comunicación tienen mucho que aportar para que esto sea posible, por ejemplo:

- Trabajar por la politización de la vida cotidiana y el ámbito privado.
- Configurar climas y corrientes de opinión que generen decisiones políticas y transformaciones culturales fuera del patriarcado.
- Promover el desarrollo de nuevas capacidades, conductas, valores y sentidos so-

ciales que hagan sustentables las decisiones políticas.

- Difundir información sobre los procesos sociales y derechos humanos y su implicación social, económica y política tanto en la vida pública como cotidiana.
- Informar a la ciudadanía sobre sus derechos, obligaciones y estrategias para exigir su cumplimiento.
- Construir una visión estratégica que contenga propuestas sectoriales, particulares, incluyentes, creativas y viables.
- Enseñar a negociar conflictos basados en el principio de la solidaridad.

La democracia es un entorno formidable para el desarrollo de los Derechos Humanos, pero se trata de un proceso de construcción continua que corresponde a los diferentes actores sociales. La comunicación puede contribuir a crear condiciones para que estos procesos de construcción puedan realizarse y que las acciones y miradas circulen en igualdad de condiciones. Según Nancy Frazer “ha sido un error pensar que las utopías sociales se construyen sólo alrededor de la democracia y propone pensarlas como un balance entre la justicia y la democracia. Lo que delimita el sentido de pertenencia y de lucha es la acción de los individuos y grupos para construir mayor justicia social. No se trata de cambiar el sistema desde afuera, sino de comprometerse y transformar la sociedad, el mercado, el orden político, etc.”

Los medios de comunicación tienen un rol clave en la producción, circulación y legitimación de significados. Así, desde las radios comunitarias, se trabaja para que el barrio se apropie de otro concepto de comunicación marcado por el diálogo, un ejercicio que construya una sociedad más justa y participativa. Una de las herramientas más valiosas de las que se dispone en un medio social es el radioteatro. El proyecto dará nuevas herramientas, conocimientos y actitudes que permita participar e incidir de manera más eficaz en su entorno inmediato. En el espacio del radioteatro se genera material y contenidos (Cápsulas, spots, campañas, programas) realizados por los propios participantes que sirven como material de apoyo y sensibilización en temas de gran relevancia para su territorio, y su posterior difusión en medios de comunicación y redes sociales. Además de generar un trabajo de desarrollo creativo y afectivo con los y las participantes y asegurar el impacto social a través de redes y medios de comunicación gracias a las producciones y ficciones que de este espacio emanan, también se convierte en una herramienta fundamental para dar difusión a los proyectos e iniciativas que coexisten en el barrio. Las producciones y dinámicas están inspiradas en nuestro entorno más inmediato y los proyectos, emprendimientos sociales e iniciativas



innovadoras nos darán mucho juego para realizar nuestras producciones, que estarán disponibles para otros posibles usos que se puedan dar desde otros medios de comunicación comunitarios. La filosofía de trabajo del Aula de Radioteatro junto con la metodología vinculada al Coaching, Dragon Dreaming y la Comunicación Popular coinciden y refuerzan las líneas de trabajo y el impacto en el medio donde se encuentran los medios comunitarios.

Hablar de comunicación significa reconocer que estamos en una sociedad en la cual el conocimiento y la información juegan un papel primordial, tanto en el desarrollo económico como en la democratización política y social: **la información cumple un papel sustancial en la acción ciudadana.**

BIBLIOGRAFÍA

Políticas de género para las radios comunitarias

http://www.amarc.org/sites/default/files/GP4CR/GP4CR_Espanol.pdf

Comunicación para la transformación social desde los feminismos: http://epd.caongd.org/wp-content/uploads/2017/01/ComunicacionFeminsmos_Formacion_2014.pdf

Comunicación para el desarrollo. Informe UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/communication_form_development_oslo_c4d_pdas.pdf

Monitoreo global de Medios 2015: http://cdn.agilitycms.com/who-makes-the-news/Imported/reports_2015/global/gmmp_global_report_es.pdf

Monitoreo Global de Medios. Informe publicado en 2015. 2015. Resultados del Estado español http://cdn.agilitycms.com/who-makes-the-news/Imported/reports_2015/national/Spain.pdf

Manual de urgencia para la redacción de las emisoras municipales: <http://www.emartv.es/s1manualdeemergencia/manualdeemergencia2013.pdf>

Instituto Vasco de la Mujer. Igualdad en medios de comunicación: <http://www.emakunde.euskadi.eus/publicidad-comunicacion/>

[/publicidad-comunicacion/](http://www.emakunde.euskadi.eus/publicidad-comunicacion/)

Manual de estilo para una comunicación incluyente RTVC: <http://www.rtv.es/corporativa/documentos/MANUAL%20DE%20ESTILO%20CPG%20RTVC.pdf>

Informar con perspectiva de género: la otra democratización de los medios de comunicación: <http://ibero909.fm/informar-con-perspectiva-de-genero-la-otra-democratizacion-de-los-medios-de-comunicacion/>

Proyecto de Ley Audiovisual Andaluza: <http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/resources/files/2017/8/1/1501592183094Proyecto%20de%20Ley%20Audiovisual%20de%20Andalucia.pdf>

ANEXO VI.

Un periodismo feminista que cuide y transforme, Patricia Simón Carrasco. Periodista

INTRODUCCIÓN

“¿Cómo te ganaste su confianza?”. “¿Cómo conseguiste que compartieran contigo experiencias tan íntimas y traumáticas?”. En definitiva, “¿por qué te lo contaron?”.

Éstas son algunas de las preguntas más recurrentes con las que nos encontramos lxs periodistas que documentamos habitualmente vulneraciones de derechos humanos cuando presentamos públicamente algunos de nuestros trabajos.

El hecho de que personas que han sufrido distintas formas de violencia, discriminación, empobrecimiento, desplazamientos forzosos... decidan dedicar su tiempo, compartir su experiencia, sus análisis, sus emociones, su vida a fin de cuentas, a prácticamente un/a desconocido/a no deja de resultar extraño a primera vista. Los/as periodistas, siempre tentados por dejarnos llevar por el narcisismo que tienta a las profesiones con proyección pública, podríamos caer en la trampa de pensar que se trata de uno de los privilegios que acarrea este oficio: que nos lo están contando a nosotros/as porque para eso hemos ido hasta allí y hemos llamado a su puerta. Nada más alejado de la realidad y de nuestra función social, que tan bien entiende el/la entrevistado/a que nos lega su historia de vida y su conocimiento práctico de la condición humana.

Nos entregan su testimonio porque somos su forma de canalizar la última esperanza, la que más tarda en abandonar al ser humano: la de que la barbarie sufrida no se repita, que ningún otro niño, niña, adulto o anciano tenga que volver a pasar por el calvario de la guerra, el hambre, la falta de horizonte vital, la enfermedad o la miseria. Nos lo están contando a nosotros y nosotras porque representamos a la sociedad, porque esperan que su testimonio retumbe en la conciencia de eso que llamamos “comunidad internacional”, de la ciudadanía que en última instancia votará gobiernos, enriquecerá o boicotará empresas multinacionales y construirá, en definitiva, con su participación y complicidad un mundo más cruel o más justo.

Pero, ¿hay una sola forma de hacer buen periodismo? ¿Qué fórmulas pueden ser más beneficiosas para los/as protagonistas de nuestras informaciones, las víctimas de las vulneraciones de derechos humanos? ¿Desde qué posición nos acercamos a ellas? ¿En qué aspectos de sus historias de vida ponemos el foco? ¿Es justo el retrato que transmitimos de las

supervivientes? ¿Es la vía más eficaz para la transformación social?

A lo largo de las siguientes páginas abordaré cómo la relación con personas de muy diferentes ámbitos y trayectorias personales, la investigación y el autocuestionamiento continuo me han llevado a ahondar en enfoques y prácticas periodísticas que, creo, pueden mejorar la calidad de nuestras informaciones, su contribución a la conformación de opiniones públicas formadas y responsables, pero sobre todo la forma de relacionarnos con aquellas personas supervivientes que nos legan su testimonio.

El enfoque de género

*“La ausencia y la estereotipación de ciertos grupos sociales en las construcciones mediáticas nos impulsa a debatir y analizar el concepto mismo de democracia, es decir, la participación genuina de cada miembro de la sociedad en las instituciones sociales y, en este caso, en los medios de comunicación. En este proceso en marcha, el incorporar la perspectiva de género en las coberturas periodísticas implica un **reaprendizaje** de las prácticas de producción, elaboración y emisión de noticias para responsables de medios y profesionales de la comunicación (...) Si el periodismo se plantea que está contribuyendo a hacer realidad el cumplimiento de los Derechos Humanos cuando aborda las noticias con una mirada de género, lo que implica incluir cómo afectan las distintas realidades cotidianas de manera diferenciada a mujeres y varones, ya logramos superar el primer escollo¹”.*

La perspectiva o enfoque de género es definido por la Agencia de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) como el que *“considera las diferentes oportunidades que tienen los hombres y las mujeres, las interrelaciones existentes entre ellos y los distintos papeles que socialmente se les asignan. Todas estas cuestiones influyen en el logro de las metas, las políticas y los planes de los organismos nacionales e internacionales y por lo tanto, repercuten en el proceso de desarrollo de la sociedad. Género se relaciona con todos los aspectos de la vida económica y social, cotidiana y privada de los individuos y determina características y funciones dependiendo del sexo o de la percepción que la sociedad tiene de él”.*

Según también la definición de la FAO, el concepto de género nace para distinguir las cualidades biológicas que determina el sexo de una persona, universales para todas las sociedades y culturas, y cómo el sexo, dependiendo de cómo sea interpretado, significado, en cada cultura y sociedad, construye una percepción social que determina en gran medida el acceso a los recursos materiales (como la tierra y el crédito), o no materiales (como el

1 MOLINA, Silvia, [Manual de género para periodistas](#), PNUD

poder político).

Sus implicaciones en la vida cotidiana, como sabemos, son múltiples y se manifiestan por ejemplo, en la división del trabajo doméstico, en las responsabilidades familiares, en el campo e la educación, en las oportunidades de promoción profesional, en las instancias ejecutivas, etc.

Frente al discurso dominante en materia de economía –de racionalidad como motor de la acción económica y mercado como único regulador de la actividad económica–, las economistas feministas abogan por un enfoque de derechos y por situar la reproducción de la vida en el centro de la toma de decisiones. En esta línea, apuestan por valores como la reciprocidad, la complementariedad y la cooperación y apuestan por adoptar metodologías apoyadas en el saber experiencial²

Más concretamente, ponen de manifiesto que el modelo económico neoclásico tiene por detrás un patrón de género basado en la concurrencia al mercado de sujetos económicos completamente independientes y autónomos. En este sentido, la economía neoclásica ignora la interdependencia de los seres humanos y no considera ni valora el tiempo necesario para la reproducción y el mantenimiento de la vida (León, 2008). A la par, la definición y aplicación de las políticas económicas no sucede sobre la nada, sino sobre relaciones redistributivas y unas estructuras institucionales marcadas por el género, y esto trae consigo impactos diferenciados, entre otras áreas, en las condiciones de vida y en el acceso y control sobre recursos de mujeres y hombres, niñas y niños (AWID, 2002a).

La necesaria aplicación de la metodología del enfoque de género al periodismo

Al igual que el enfoque de derechos humanos, el de género también debería incorporarse como uno de los pilares de una nueva ética periodística. Ya en 1995, la IV Conferencia Mundial de la Mujer en Beijing estableció a los medios de comunicación como uno de los doce ámbitos primordiales para conseguir la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Como agentes de socialización, legitimación y penalización de actitudes y procesos, los medios y los/as periodistas que quieran constituirse como voces solventes deben incorporar a sus informaciones el enfoque de género, dirigido a construir una imagen equilibrada y no estereotipada de la sociedad. Además de suprimir las imágenes sexistas e incorporar un lenguaje inclusivo, es fundamental que en nuestra construcción de los contextos profundicemos en el impacto diferenciado que estos hechos noticiosos tienen en las

2 LE N, M. (2009): *Cambiar la economía para cambiar la vida*, en Alberto Acosta y Esperanza Martínez (Comp.): *El buen vivir: una vía para el desarrollo*, Quito, Ed. Abya-Yala.

mujeres y los hombres, así como en los diferentes mecanismos de acceso a los recursos, la participación, las retribuciones, las expectativas...

No se trata pues de elaborar temas sobre lo que les ocurre exclusivamente a las mujeres, sino de incorporar transversalmente esta categoría de análisis a nuestras informaciones. Preguntarnos, como el respirar, ¿cómo influye específicamente este hecho a hombres y mujeres? ¿Por qué?

A continuación expongo algunos ejemplos:

- La supresión de la Ley de la dependencia en España no sólo ha afectado a sus beneficiarios directos, sino que ha impactado en la vida de muchas mujeres que han tenido que asumir la tarea de cuidadoras de sus familiares de manera no remunerada, duplicando su jornada de trabajo o, en otros casos, teniendo que abandonar sus empleos precarios para hacerse cargo del cuidado de las personas dependientes por la falta de presupuesto y recursos. Un golpe fatal a los principios de igualdad que esta ley pretendía apuntalar en la sociedad española.
- El acoso de la empresa española Hidralia a las comunidades indígenas guatemaltecas residentes en el territorio en el que pretendía instalarse se ha materializado, en el caso de las mujeres, no sólo en la violencia ejercida por el Ejército y miembros de compañías de seguridad privada, sino también en acoso sexual, empobrecimiento de los hogares –que en muchos casos dependían exclusivamente de los recursos aportados por las madres al ser familias monomarentales–, estigmatización de las lideresas por haber tenido un rol público cuestionado por sociedades patriarcales...
- En los campos de refugiados las mujeres se enfrentan a abusos físicos y sexuales cuando tienen que trasladarse a las cocinas y los baños, insuficientes y alejados de las tiendas de campaña donde se hacen cargo de la supervivencia de menores y ancianos...

Los medios de comunicación, como reflejo de la sociedad de la que forman parte, reproducen el marco heteropatriarcal que discrimina a más de la mitad de la población mundial. Un ejemplo de esto fue la organización de un debate televisivo en el marco de las elecciones generales de España de 2016 en el que invitaron a cuatro mujeres políticas, como un hecho exótico, que ni ocupaban el mismo cargo ni áreas de responsabilidad en sus respectivos partidos. Así lo analizaba la analista feminista que escribe bajo el pseudónimo Barbijaputa:

“Es importante entender por qué se hizo un debate de mujeres (que no de candidatas, como

el de ellos). El único motivo es que vivimos imbuidos en una sociedad tan machista que nos parece normal organizar un evento donde el único denominador común es el género de las presentes, sin que importe que sólo dos de ellas (Bescansa y Robles) eran realmente candidatas y las otras dos (Arrimadas y Levy) estuvieran allí en calidad de mujeres, así, mujeres en general. ¿Se imaginan un debate así el 13J? Claro que no. Porque los hombres no van a debates por el hecho de ser hombres sino que necesitan más credenciales o no tendría sentido. Y es que realmente no lo tendría³.

Los medios de comunicación, al reproducir acríticamente esta organización social, la legitiman. Por eso, la propia metodología del enfoque de género abarca la necesidad de que los medios apliquen su capacidad de incorporar asuntos al debate público introduciendo aquellos vinculados con la igualdad como los feminismos, la corresponsabilidad, los derechos sexuales y reproductivos, los derechos del colectivo LGTB, la economía y antropología feministas y nuevas formas de organización del trabajo... en sus informaciones.

“Los medios tienen el potencial de facilitar que se consiga la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer de manera más rápida y sustancial, o de ser un obstáculo para ello”, [declaraba](#) la Secretaria General Adjunta y Directora Ejecutiva de ONU Mujeres, Phumzile Mlambo-Ngcuka. “Las maneras en que las mujeres son representadas en los medios tienen una honda repercusión en las actitudes sociales y refuerzan los roles de género tradicionales. Las mujeres y las niñas constituyen la mitad de la humanidad. Dar el mismo tiempo y peso a sus historias, mostrándolas como modelos positivos y no como víctimas, es una herramienta infravalorada que contribuye a crear un mundo mejor y más libre para todos y todas nosotras”.

Karin Achtelstetter es secretaria general de la WACC, el Proyecto Mundial de Monitoreo de la Información, que publica anualmente un informe sobre la representación de las mujeres en los medios. *“Las noticias y los medios de información son fuerzas poderosas que ayudan a determinar la manera en que las personas ven su sociedad y se ven a sí mismas, e influyen en cómo actúa la gente en el hogar, las escuelas y el trabajo, y hasta en las elecciones políticas que hacen”,* explicó con motivo de la publicación del relativo al 2015. *“El hecho es que **la representación de las mujeres en el periodismo cotidiano no refleja su contribución a la sociedad. Necesitamos que el compromiso y los esfuerzos de las empresas mediáticas, las agencias reguladoras, las instituciones educativas y la sociedad civil se centren en mejorar las normas profesionales y ofrecer verdaderamente liderazgo sobre lo que constituye la libertad de expresión ética**”.*

3 Extracto del artículo [Debate de mujeres](#), Barbijaputa

El informe de 2015 del [Programa Monitoreo Mundial de Noticias](#), un proyecto apoyado por ONU Mujeres, arroja los siguientes datos.

A nivel mundial

Sólo el 24% de las personas que aparecen en los medios de comunicación como protagonistas de la información **son mujeres**, el mismo dato que en 2009.

Esta situación se reproduce en los nuevos medios digitales ([Proyecto de Monitoreo Global de Medios 2015](#)): **sólo el 26% de los protagonistas de las noticias de Internet y los tuits de los medios son mujeres.**

Las mujeres tienen más del doble de posibilidades que hace una década de ser representadas como víctimas en comparación con los hombres, con el 16% y el 8% respectivamente.

Las mujeres tienen aproximadamente el 40% del empleo remunerado mientras un amplio porcentaje trabaja en el sector informal, especialmente en el hemisferio sur. Sin embargo, según el contenido de las noticias, solo el 20% de la fuerza laboral formal son mujeres, mientras el 67% de las desempleadas y las progenitoras que se quedan en el hogar son mujeres.

En España

Las mujeres sólo aparecen como fuente experta en un 9% de los casos, frente a un 91% en el que son hombres.

El 100% de las mujeres presentadoras de las noticias analizadas en televisión están en la franja de edad de 35 a 49 años. Sin embargo, en el caso de los hombres presentadores el 97% tienen entre 50 y 64 años.

La gran mayoría de las noticias no mencionan aspectos relacionados con la igualdad de género, y muy pocas cuestionan estereotipos de género. Sólo el 8% de las noticias de la temática crimen y violencia cuestionaban estos estereotipos. En el resto de temáticas no se encontró ninguna noticia que los cuestione.

Casi la mitad (48%) de las noticias refuerzan los estereotipos de género, mientras que 8% de las noticias los cuestionan.

En las noticias se identifica a las mujeres a través de sus relaciones familiares (esposa,



madre, hija) cinco veces más que a los hombres.

En 2015, por primera vez se analizaron los diarios digitales y Twitter, pero éstos no han significado una mejora en relación a los otros medios analizados.

[Ver informe completo](#)

En la actualidad, en el Estado español nos encontramos con, como apunta Joana García Grezner, *“un relato androcéntrico y productivista que invisibiliza las otras crisis y minimiza la dependencia y **complementariedad del mercado laboral respecto al resto de trabajos** (doméstico, reproductivo y de cuidados, la agricultura de subsistencia y la explotación de ecosistemas y recursos naturales), realizados mayormente por mujeres en todo el mundo. La cobertura informativa hegemónica ha seguido replicando las tendencias tradicionales de representación de género (invisibilización, infravaloración, estereotipación y victimización de las mujeres- así como otras identidades de género-) a la hora de abordar las causas, los efectos y la propia definición de la(s) crisis, de los ajustes, recortes y reformas de los gobiernos estatal y los autonómicos y de documentar y explicar las movilizaciones, resistencias y alternativas ante el austericidio”*.

Por tanto, es evidente que los periodistas deben abandonar su visión androcentrista, etnocentrista y heteropatriarcal y, más concretamente, desde el *homoeconomicus*⁴ (hombres ni demasiado jóvenes ni mayores, sanos, de clase media, autóctonos, educados en el catolicismo, blancos y heterosexuales), e introducir la **perspectiva de género**, que consiste en⁵:

Asumir la situación de discriminación de las mujeres y sus consecuencias, para cuestionarla y combatirla.

Introducir una reflexión sobre las diferentes posiciones que ocupan hombre y mujeres en la sociedad.

Contribuir a la construcción de una sociedad más democrática. No significa favorecer informativamente a las mujeres.

Para ello, a la hora de ponerlo en práctica, debemos:

Desagregar los datos por sexos: El desempleo, los salarios, la renta per cápita, el tipo de

4 BOSCH, Anna; GRAU, Elena i CARRASCO, Cristina; *El mito del homo economicus en Mujeres que alimentan la vida*, Selección de textos (1996-2008). Icaria. Barcelona, 2010. Pág. 123.

5 REQUENA, Ana (2013): *El periodismo con perspectiva de género: de la teoría a la práctica. La comunicación de género e inclusiva en tiempos de crisis*, 2013.

contratos laborales, la economía sumergida, el acoso sexual en el ámbito laboral... Todos estos datos serían mucho más explicativos si se desagregaran por sexos, pero también incorporando el peso de que las mujeres seamos las que asumimos mayoritariamente las tareas de cuidados. De no hacerlo, se estaría evidenciando la discriminación que sufrimos las mujeres sistemáticamente.

“No se toma en cuenta el peso de la maternidad o los cuidados en la conformación de la brecha salarial⁶”.

El desempleo, por ejemplo, afectaba al doble de mujeres que hombres hasta el 2008, cuando el hundimiento del sector de la construcción hizo que prácticamente se igualaran. En la actualidad, afecta a un 3% aproximadamente más de mujeres, según datos de la EPA.

- **Investigar y mostrar el impacto diferenciado** que tienen entre mujeres y hombres programas, políticas, iniciativas... en todas nuestras informaciones.

- **Cruzar los datos de discriminación por razones de género con otros subyugantes**

como la orientación sexual, la religión, la etnia, la situación económica...

- **Incorporar cuáles son las relaciones de poder y desigualdad que rigen la discriminación que sufren las mujeres en ese contexto concreto.**

- **Incorporar el trabajo de cuidados y reproductivo que desarrolla esa mujer y que no es remunerado.**

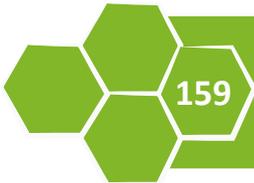
- **Exponer actores y tendencias que trabajan en ese ámbito contra el patriarcado para no dar una imagen de pasividad o estancamiento.**

- Las mujeres deben ser presentadas como **individuos con acciones y opiniones específicas que no representan a todo su género**, como recoge Juana Gallego en su libro *De reinas a ciudadanas*⁷.

- **Utilizar el femenino en los relatos cuando la mayoría del colectivo que estamos tratando sean mujeres para visibilizarnos.** Sectores económicos como la educación, la sanidad, el trabajo doméstico son desarrollados mayoritariamente por mujeres y, sin embargo, a menudo se suele emplear el masculino genérico para abordar sus actuaciones o hechos

6 DEL OLMO, Carolina: ¿Dónde está mi tribu?: Maternidad y crianza en una sociedad individualista. CLAVE INTELLECTUAL

7 GALLEGO, Juan (2007): De reinas a ciudadanas (o la imposibilidad de dejar colgado el género en la puerta de la redacción), 2007.



noticiosos.

- **Visibilizar y abordar informativamente la no corresponsabilidad de hombres**, mercados y Estados en el mantenimiento de la vida. El 90% de personas que se dedican a los cuidados en el núcleo familiar son mujeres que no cobran o reciben un salario mínimo por ello. Mujeres en muchos casos inmigrantes procedentes de países empobrecidos que son empleadas para realizar labores de las que no se hacen corresponsables los hombres, y que son externalizadas a precios precarios.

Economistas feministas y otras teóricas lo han llamado las “**cadena transnacionales de cuidado**”, que han aumentado la migración de las mujeres de los países del sur, rompiendo su sistema de reproducción social.

- Mostrar cómo el **modelo neoliberal androcentrista heteropatriarcal determina cada una de las facetas**, posibilidades y trayectorias de las mujeres. Determinantes que hay que cruzar con otras tangentes de discriminación: país de origen, clase social, etnia, religión, orientación sexual, nivel formativo...
- Divulgar las teorías feministas, así como visibilizar a activistas feministas, que como ha demostrado el feminismo a lo largo de su historia, son las grandes impulsoras de la igualdad y, por tanto, de un mundo más justo.

Al igual que en el caso de las personas defensoras de derechos humanos, dar a conocer el trabajo de las feministas es una forma además de protegerlas y reivindicarlas frente a los trolls y agentes machistas. P. ej.: El caso de la escritora que escribe bajo el pseudónimo [@barbijaputa](#), que recibe decenas de amenazas, insultos y agresiones verbales a través de las redes sociales por su militancia feminista.

O los crecientes casos de agresiones a personas del colectivo LGTBIQ, que deben explicarse como delitos de odio. La Federación Estatal de Lesbianas, Gais, Transexuales y Bisexuales, (FELGTB) registró 239 casos sólo en la Comunidad de Madrid en 2016. Según estudios europeos apuntados por la organización, más del 70% de las víctimas nunca denuncia. Más preocupante resulta la situación si atendemos a los datos ofrecidos por el Ministerio del Interior, según los cuales [los delitos de odio que más han aumentado entre 2015 y 2016 son los relacionados con la orientación sexual y la identidad de género](#) (36,1%).

“La crisis sistémica nos plantea el reto de explicar el proceso de desposesión y empobrecimiento de la población del Estado español haciendo visibles sus perjuicios específicos sobre

*las mujeres, el protagonismo de éstas en las resistencias, desobediencias y alternativas al austericidio, y el papel crucial que cumplen las desigualdades de género en el proceso de cercamiento (expolio) de bienes comunes como la sanidad, educación y pensiones públicas, los derechos sociales, los recursos naturales y la propiedad intelectual, mediante reformas y ajustes estructurales de los gobiernos autonómicos y estatal, que el retorno de las mujeres a la esfera del hogar. Además, la ofensiva del Gobierno contra el derecho de las mujeres a decidir sobre su cuerpo y los derechos sexuales y reproductivos de toda la población, plantean la oportunidad de vincular las políticas de **control de población** y la discriminación de las identidades de género y opciones sexuales no heteronormativas (lesbianas, bisexuales, transexuales, gays, queer - LGTBQ) con la coerción que el patriarcado capitalista ejerce sobre todos los cuerpos y las condiciones de reproducción de nuevas vidas que sostengan la economía productiva⁸*, explica Joana García Grezner.

Para ello es fundamental que incluyamos en nuestra agenda periodística **nuevas fuentes** que ayuden a entender las dinámicas de opresión contra las mujeres pero también los grandes avances, así como a visibilizar el trabajo y actividades de las mujeres.

- **Renovar, actualizar y buscar las voces más innovadoras** en cada rama nos permitirá ampliar una agenda mediática estancada e incorporar temas y puntos de vistas poco tratados mediáticamente. En este sentido, resulta muy recomendable el [Censo de Expertas online](#), creado por la Asociación de Mujeres Periodistas de Sevilla para contrarrestar el hecho de que el 80% de las **fuentes expertas** que aparecen en los medios sean hombres.

Lenguaje sexista

El sexismo lingüístico es el uso discriminatorio del lenguaje que se hace por razón de sexo.⁹ La lingüista Eulalia Lledó lo explica así: *“el lenguaje no es sexista en sí mismo, sí lo es su utilización. Si se utiliza correctamente también puede contribuir a la igualdad y a la visibilización de la mujer”*. Por tanto, el y la periodista, como transmisor de ideología y cosmovisiones en sus informaciones, debe emplear un lenguaje que no reproduzca la discriminación de las mujeres y que nos visibilice.

Uno de los caballos de batalla del lenguaje no sexista es el cuestionamiento del masculino

8 GARCÍA GREZNER, J. (2013): La comunicación de género e inclusiva en tiempos de crisis, Género y Comunicación, Publicación de la Red Internacional de Mujeres de la Comunicación, nº 15 Julio 2013 (consultado el 20 de mayo de 2015)

9 Martínez Odriozola, L.(2009) Los hombres en los medios de comunicación

genérico y que, como explica la periodista experta en género Lucía Martínez Odriozola¹⁰, pese a que en él *“algunos autores se sienten tan cómodos y complacidos, plantea en no pocas ocasiones problemas de interpretación, pero aún no hemos dado con la fórmula para resolverlo”*. Martínez Odriozola explica que García Meseguer propone el uso de la ‘regla de la inversión’. *Aplicada al sexismo, servirá con cambiar el sexo de quienes aparecen en la frase. Si aplicada la regla, el resultado es dudoso, habrá de serlo por fuerza también la frase original*. Y recoge un ejemplo de García Meseguer que no pocas veces, y con diferentes contenidos, encontramos en los medios. *Había gran cantidad de aficionados y también muchas mujeres*. Aplicando la regla de la inversión nos encontraríamos: *Había gran cantidad de aficionados y también muchos varones*. Es evidente que excluir a las mujeres de los aficionados, es incoherente e inaceptable.

Susana Guerrero Salazar, en su artículo [“El lenguaje sexista en los medios de comunicación”](#) recopila las siguientes recomendaciones para combatir el lenguaje sexista:

- Introduce la perspectiva de género siempre que puedas para poner de manifiesto las diferencias y desigualdades entre sexos.
- Visibiliza a las mujeres a través del lenguaje y de las imágenes. Incrementa su escaso protagonismo en los medios de comunicación, ampliando, por ejemplo, sus citas textuales o el tamaño de las fotos en las que aparecen como protagonistas de la noticia.
- Preséntalas en las mismas condiciones que a los hombres.
- Nómbralas con su nombre y apellido.
- Evita presentarlas de modo subordinado o dependiente.
- Cuando hagas referencia expresa a los dos sexos, alterna el orden de presentación.
- Elimina los términos mujer(es) o femenina(s) cuando resulten innecesarios.
- Utiliza el femenino en cargos y profesiones.
- No olvides que la economía no está reñida con la utilización de un lenguaje igualitario y, sobre todo, que la claridad informativa prevalece sobre el principio de economía.
- Evita los estereotipos sexistas como:

10 Guía de lenguaje no sexista, Oficina de la Igualdad de la UNED

- Alusiones innecesarias al aspecto físico y a la vestimenta de las mujeres.
- Hombres y mujeres desempeñando los papeles que se les han asignado tradicionalmente en la sociedad (como las mujeres ligadas a las tareas domésticas).

Del enfoque de género al enfoque feminista

Siguiendo con mi trayectoria personal y profesional, la práctica de un periodismo comprometido con la reivindicación de una igualdad entre todos los seres humanos me fue llevando a la convicción de que el enfoque de género no era más que un escalón en la evolución hacia un periodismo feminista. Dado que el feminismo es la ideología que defiende la radical igualdad entre hombres y mujeres y entre todos los seres humanos, resulta obvio que todo periodismo que se mueva por estos valores será feminista o no será.

Pero es que, además, también fue ese salto el que me abrió ventanas a nuevos enfoques íntimamente vinculados con los feminismos y que, desde mi punto de vista, contribuyen a ese necesario ejercicio de repensar desde dónde, por qué y cómo estamos ejerciendo el periodismo para acercarnos a una nueva forma de comunicar que, además de informar, acompañe, cuide, haga justicia a las trayectorias vitales que narramos y —a ser posible— empodere a sus protagonistas.

De la revictimización al enfoque de fortalezas

Son muchas las entidades sociales locales que trabajan con población en situación de vulnerabilidad que han limitado su vínculo con los medios de comunicación a relaciones de confianza con determinados/as profesionales. Tras años de experiencia actuando como enlace entre sus personas usuarias y periodistas, a menudo terminaban frustradas ante el resultado de esta cooperación: de los encuentros resultaban informaciones superficiales, centradas en los momentos en los que la persona estaba más desprovista de capacidad de acción, y transmitiendo una imagen debilitada de la misma, sin aparente capacidad de control sobre su vida y al albur de las circunstancias.

Por razones de falta de tiempo para elaborar los reportajes, de espacio para desarrollarlos, o por desidia o autocomplacencia en otros, el reflejo que los/as periodistas extraíamos en ocasiones de esos encuentros, no se correspondía por tanto, con la complejidad de factores implicados en la situación narrada.

Más allá de los riesgos que supone socializar un relato descontextualizado y maniqueo de la realidad a la ciudadanía, solemos olvidar que quienes no se van a perder nuestro repor-

taje si pueden acceder a él, van a ser los/as propios/as protagonistas. Y el retrato que les devolvemos de esos encuentros puede resultar profundamente doloroso y traumático para estas personas.

Migrantes, mujeres víctimas de trata con fines de explotación sexual, personas sin hogar, ciudadanos/as desahuciados/as de sus casas, mujeres supervivientes de la violencia sexual... Todas estas personas tienen unas historias de vida basadas en una apabullante capacidad de supervivencia, de sobreponerse a los obstáculos, al dolor, a la pérdida, a las humillaciones... La llamada resiliencia, “la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido y transformado por experiencias de adversidad”, como la definió Grotber¹¹. Y omitiendo todos estos procesos no sólo estamos falseando la realidad, sino que estamos maltratando a estas personas, negándoles sus fortalezas, ninguneando su ejemplo de dignidad, reduciéndolas a sujeto sin capacidad de respuesta, revictimizándolas y, en el caso de que tengan la suerte de contar con el apoyo de alguna organización para su recuperación física y psicológica, torpedeando este proceso.

Pero es que además, estamos usurpando a la ciudadanía el conocimiento de estas personas desde su globalidad, su ejemplo y valía, tan necesarios para inspirar y fortalecer a sociedades occidentales donde el umbral del dolor y de la resiliencia se ha visto mermado por la cultura del consumismo así como el creciente individualismo y desmembramiento del tejido social.

Una trabajadora social de Fundación Amaranta, dedicada al acompañamiento de supervivientes de trata con fines de explotación sexual, y que prefiere preservar su anonimato por razones de seguridad, me explicaba una vez: *“Hace mucho tiempo que queríamos que alguien diera visibilidad a este tema desde la fortaleza de las mujeres, sin negar el sufrimiento, pero poniendo el acento en todo lo demás. Si no, estamos revictimizando, mostrando sus carencias y no sus potencialidades. Ellas construyen con todo ello su imagen de sí mismas. Tenemos que apoyar a la gente para que pueda vivir con sus experiencias. No definir las eternamente como prostitutas o víctimas de trata que han sufrido mucho y que seguirán sufriendo porque el bagaje que traen las merma... ¿Por qué nos empeñamos en mostrar sus sufrimientos y no su fortaleza? Pues porque también depende de cómo te sitúes ante las personas, de cómo te sientas a mirar la vida^{12”}.*

11 GROTBORG, E. H. (2003) *Resilience for today: Gaining strenght from adversity*, Contemporary Psychology

12 SIMÓN CARRASCO, P. (2012), *¿Qué alternativas reales les ofrecemos para que no vuelvan a la prostitución?*, Periodismohumano.com, en [Consultado el 20 de octubre de 2014]

El enfoque de fortalezas

El enfoque de fortalezas proviene de la teoría y de las prácticas profesionales del Trabajo Social. Esta profesión, en su trabajo de acompañamiento y apoyo a las personas en situaciones de vulnerabilidad, se había centrado tradicionalmente en sus carencias, debilidades, riesgos y problemas. Desde ese análisis se diseñaba, teóricamente, una estrategia para darle solución a sus problemas.

Sin embargo, teorías más innovadoras y recientes, apuestan por que el papel del trabajo social en la intervención social se base en los puntos fuertes para, como lo explicaba Cowger¹³, *“alimentar, ayudar, permitir, apoyar, estimular y liberar las fuerzas interiores de la gente, para iluminar sus potencialidades y los recursos a disposición de las personas en sus propios entornos y para promover la equidad y la justicia en todos los niveles de la sociedad. Para ello, el trabajador social ayuda a las personas a articular la naturaleza de su situación, a identificar lo que quieren y a explorar alternativas para el logro de los deseos y cumplirlos”*.

La práctica de la intervención desde los puntos fuertes y positivos, según las personas trabajadoras sociales que la aplican, **producen un cambio en la percepción de sí mismas de las personas** atendidas, mejorando su autoestima, empoderándolas y, por tanto, afrontando con más convencimiento su propio proceso de recuperación.

Hay otro aspecto muy relevante para la práctica periodística de este enfoque y es la **igualación de la relación de poder entre periodistas y personas entrevistadas**. Según Itzhaky y Bustin, *«una relación que se basa en las debilidades de un individuo conduce necesariamente a un diálogo en el que el otro tiene más poder. Alternativamente, cuando la relación se basa en las fortalezas de ambos miembros se convierten en igual»*. Por tanto, si el/la periodista, a través de sus preguntas y comentarios pone en valor la capacidad de superación de los obstáculos, de resiliencia y de supervivencia de su interlocutor, la persona entrevistada no se sentirá en una posición de inferioridad, no considerará que sólo interesa al/la periodista desde su rol de “víctima”, sino de “superviviente”. Y es que a través del **poder de la palabra se fomentan capacidades, se empodera, se interviene desde la perspectiva de los puntos fuertes**¹⁴.

Según el investigador Wolin y Wolin, *las personas que han superado una dificultad, un trauma*
 13 COWGER, C. D. (1994). Assessing client strengths: Clinical assessment for client empowerment. National Association of Social Workers, 1994.

14 KAPLAN, L., y GIRARD, J. (1994). Strengthening high-risk families: A handbook for practitioners. Nueva York: Lexington Books, 1994

ma, tienen el “orgullo de supervivencia”, este orgullo les ayuda a seguir superando situaciones complejas. Un orgullo que a menudo permanece oculto, según Saleebey, bajo la vergüenza, la culpa, pero que debe ser recuperado por los profesionales del trabajo social para impulsar su recuperación.

Los/as periodistas debemos elegir un acercamiento y relación con estas personas que reconozca y llame a este ‘orgullo del superviviente’, para que en la medida de nuestras posibilidades, nuestro encuentro, lejos de revictimizar, fomente el empoderamiento y la construcción de una imagen de sí mismos más ajustada a la realidad.

Es obvio que esta forma de entender el periodismo es incompatible con prácticas extendidas en las que se retuercen las preguntas, reiteran o reformulan para conseguir que la persona entrevistada se derrumbe, lllore o termine por verbalizar situaciones dolorosas que prefería no compartir. Es importante, como recomienda la psicología social, **cerrar las entrevistas en positivo**, preguntando por retos que tenga para el futuro o con situaciones más banales y cotidianas para no dejar a nuestra/o entrevistada/o en medio del relato de una situación dramática.

Es fundamental que **nunca hagamos falsas promesas** para conseguir una entrevista como que su testimonio va a servir para que situaciones así no se repitan. El acuerdo debe estar claro y debe ser corroborado a la finalización de la entrevista. Debemos preguntar a la persona si tiene dudas sobre ésta, sobre su contenido, sobre dónde se va a publicar, cuándo, así como darle la oportunidad de añadir cuestiones que para ella sea importante que queden dichas y que quizás, nosotros no hayamos preguntado por desconocimiento.

El enfoque poscolonial

Ver estas dos conferencias de Chimamanda Ngozi Adichie

- [El riesgo de la historia única](#)
- [Todxs deberíamos ser feministas](#)

En los estudios del feminismo occidental a menudo se da a entender que las mujeres de los países empobrecidos “*forman un grupo identificable sólo porque comparten dependencias. Si tener dependencias comunes fuera todo lo que hiciera falta para unir a estas mujeres como grupo, siempre se las percibiría como un grupo apolítico, sin estatus de sujeto. En lugar de ello, si hay algo que puede hacer que las mujeres*” de los países empobrecidos “*se constituyan como un grupo estratégico en esta coyuntura histórica es el contexto común de*

*lucha política contra las jerarquías imperialistas, de clase, raza y género*¹⁵.

Chandra Talpade es **una de las representantes más potentes del feminismo transnacional y postcolonial. Una teoría que cuestiona y se opone al etnocentrismo del llamado “feminismo blanco occidental” y que nos da muchas claves** a las/os periodistas y comunicadores/as sociales que rechazamos una mirada colonial, generalizadora, esencializadora, idealizadora o paternalista hacia las personas procedentes de otras culturas, países, religiones, etnias u orientaciones sexuales.

El feminismo poscolonial es una teoría reciente que tiene su origen en los feminismos negros que surgieron en la década de los 70 en los Estados Unidos. Las mujeres negras, que habían compartido espacios de lucha en las reivindicaciones de los derechos civiles, identificaron y rechazaron el feminismo que limitaba el marco de análisis al género y obviaba cómo el racismo, el marco económico y determinadas políticas, determinaba sus vidas en la misma medida que su condición de mujer.

El feminismo poscolonial entiende que el “feminismo blanco occidental” generaliza y homogeneiza las experiencias de las mujeres de los países empobrecidos. Como explica Asunción Oliva Portolés, “supone una relación de dominación estructural y la supresión —muchas veces violenta—, de la heterogeneidad del sujeto o de los/as sujetos, de sus voces y de sus luchas y resistencias, pecando de un universalismo etnocéntrico y de una conciencia inadecuada sobre el ‘Tercer Mundo’ en un contexto mundial dominado por Occidente”¹⁶.

Mohanty explica que su crítica al ‘feminismo occidental’ podría aplicarse también a las “*estudiosas de clase media de ciudades africanas y asiáticas que escriben sobre sus hermanas obreras o del campo y dan por sentado que sus propias culturas de clase media son la norma, catalogando las historias y culturas obreras de otras*”.

Esta homogeneización de las mujeres de países empobrecidos desde el discurso occidental es “una forma de ejercer un poder que hay que definir y nombrar”, añade.

El feminismo postcolonial entiende que el occidental silencia, ningunea y desprecia la visión y experiencia de sus propias vidas a las mujeres no-occidentales, al imponerles un marco de reclamaciones, derechos y aspiraciones vitales que no se tienen que corresponder con las de las mujeres blancas de países enriquecidos.

15 TALPADE MOHANTY, Chandra (2008): VV.AA. Estudios postcoloniales, Ensayos Fundamentales. Traficantes de sueños (2008)

16 OLIVA PORTOLÉS, A. (2004): Feminismo postcolonial: La crítica al eurocentrismo del feminismo occidental. Cuaderno de trabajo nº 6 (abril 2004)



La investigadora Teresa de Lauretis establece la necesidad de incorporar el concepto de “mujeres muy distintas” para visibilizar y poner en valor las diferencias entre las mujeres.

Mohanty defiende la necesidad de desmontar el universalismo etnocéntrico que ha estereotipado “a la mujer media del Tercer Mundo”: una mujer con un proyecto de vida fallido, sumisa en su sexualidad a sus tradiciones culturales, reprimida por la religión y víctima de la violencia masculina.

Por el contrario, la mujer occidental tendría formación, con capacidad de control sobre su sexualidad y con libertad para tomar sus decisiones.

Oliva Portolés cita en su estudio a la antropóloga M.Z. Rosaldo, que entiende que *“el lugar que la mujer tiene en la sociedad no está determinado por las cosas que hace, y menos por lo que es biológicamente, sino por el significado que sus actividades adquieren mediante interacciones sociales concretas”*.

Por tanto, como demandan las feministas poscoloniales, este análisis se basa en metodologías dirigidas a demostrar el funcionamiento transcultural universal del dominio masculino y de la explotación femenina, así como de la subordinación de las mujeres de los países empobrecidos, cuando se podrían estudiar muchos otros condicionantes como las estructuras sociales de relaciones personales, los procesos de resistencia, las identidades étnicas... Mohanty apunta que si se trata a las mujeres de los países empobrecidos como oprimidas, se convierte a las de los países enriquecidos en sujetos de la historia, mientras a las primera en objeto de la misma. Y añade:

“Esta no es más que una forma de colonizar y apropiarse de la pluralidad de diferentes grupos de mujeres situadas en diferentes clases sociales y étnicas. Así el universalismo etnocéntrico feminista tiende a juzgar las estructuras económicas, legales, familiares y religiosas tomando como referencia los estándares occidentales, y definiendo estas estructuras como subdesarrolladas o “en desarrollo”, con lo que el único desarrollo posible parece ser el de los países enriquecidos, invisibilizando así todas las experiencias de resistencia, que se consideran marginales. De este modo, nosotras somos el centro y ellas están en los márgenes, pero no es el centro el que determina los márgenes, sino éstos los que determinan con sus límites, el centro”.

Esta crítica a una visión elitista y etnocentrista que nos hace partir de unos presupuestos culturales y de una supuesta posición de superioridad, es perfectamente aplicable a nuestro trabajo y a cómo nos acercamos a nuestros/as entrevistados/as, desde que posición y mirada a su vida. Con nuestras preguntas podemos predisponer a nuestro/a interlocutor/a

a que intente amoldar su discurso a lo que nosotros consideramos deseable (derechos, legislaciones, modelos económicos, cambios culturales...) o, por el contrario, –y a sabiendas de que cada uno/a cargamos con una cosmovisión propia– permitirle que configure su propio relato desde su experiencia, aspiraciones y dudas¹⁷.

Entrenarnos en esta mirada, más compleja y desprejuiciada, nos permitirá elaborar informaciones más ricas en matices y conocimientos, más profundas y mucho más potentes intelectualmente. Debemos huir de construir relatos estereotipados, simplistas, maniqueos, buenistas, victimistas, paternalistas o esencialistas. Nadie representa per se a un pueblo, ni a una identidad sexual, religión, tradición cultural, género, ideología política... Cada persona sólo se representa a sí misma, con sus certezas y dudas, y ambas deben ser respetadas por el/la entrevistador/a¹⁸.

Frente a la deshumanización, un periodismo humano: personas con sueños, familias y futuro

*“La Historia no es, como quisieran hacerlo creer los manuales escolares, una serie discontinua de fechas, tratados y batallas espectaculares y deslumbrantes [...] si soportar la Historia (no resignarse ante ella: soportarla) es hacerla, entonces la desteñida existencia de una anciana es la Historia misma, la materia de que está hecha la Historia... A condición de que la comprendamos...”*¹⁹

Y es la historia de esa anciana misma la que debe recoger el periodismo que estamos desbrozando en este curso. La historia social, la que construye diariamente la ciudadanía, la que siembra y reproduce la vida frente a aquella que destruye y que reproducen los grandes titulares y pasan a los libros de Historia. Pero no reduciéndola a estampas de sufrimiento, miseria o destrucción, sino dotándola del contexto histórico, social, económico, cultural y legal que la encuadren en fenómenos más globales que expliquen las consecuencias de políticas y acciones determinadas.

Tras negarme una entrevista, una reputada científica israelí me explicó que dedicaba cada uno de sus días a investigar para evitar el sufrimiento a cualquier ser humano, incluidos, lógicamente, los palestinos. Sin embargo, añadía, el trauma resultante de una infancia en un kibutz rodeada de supervivientes del Holocausto, alimentado por una clase política que

17 “Todos creen ser el chico bueno” <https://www.facebook.com/ajplusenglish/videos/744058605735649/?pnref=story>

18 PRIETO, Mónica. G.; Siria, el país de las almas rotas, prólogo

19 SIMÓN, Claude (1958): La hierba, Lumen (Pág. 11)

lo saca a relucir diariamente con el fin de justificar un Estado militarizado y en guerra estructural contra los palestinos, no le permite dejar de sentir su existencia y la de los suyos amenazadas. Aunque participe como voluntaria en algunas organizaciones de derechos humanos propalestinas, me dice, no es capaz de dar el paso de considerarse una defensora de los derechos humanos de los palestinos.

Como en tantos otros territorios, el Estado israelí ejerce de manera sostenida y sistemática la estrategia bélica de la deshumanización contra la población palestina, lo que ha desembocado en que una amplia mayoría de su sociedad no sólo admita sino que apoye la Ocupación, el apartheid y el sometimiento de la Franja de Gaza a una crisis humanitaria permanente. Un nacionalismo feroz alimentado por una interpretación del judaísmo que, como pueblo elegido por Dios, legitima la ocupación y desemboca en la convicción de una superioridad racial que justifica que los otros puedan ser discriminados, maltratados e, incluso, eliminados sin atender a ningún tipo de legalidad internacional vigente. Tal es el grado de aceptación de esta concepción que su Ministro de Transportes, Israel Katz, uno de los más cercanos al primer ministro Benjamin Netanyahu se permite declarar públicamente: *“Prefiero que mil madres palestinas lloren a que lo haga una sola madre judía”*.

Pocos días después de esta conversación con la científica esta mujer tuvo, por primera vez, la oportunidad de conversar largo y tendido con una familia palestina, según me contó un amigo en común y férreo activista por los derechos de los palestinos. El estado de apartheid está tan asumido por la mayoría de la población israelí que esta mujer nunca había conversado con quienes son, prácticamente, sus vecinos. El amigo en común me contó que su concepción del conflicto había cambiado. Los palestinos, había podido comprobar y sentir gracias a una mera pero larga conversación, son seres humanos que desean la paz, que tienen hijos e hijas y que sufren por ellos como ella. Había conseguido romper la barrera simplemente escuchando sus opiniones, aspiraciones laborales e intelectuales, temores y dudas. De una manera tan sencilla había terminado de asimilar que su existencia no está amenazada por ellos. Que aman y ríen como ella.

A primera vista podríamos cargar las tintas contra esta mujer y acusarla de falta de interés y desidia por no haber dado el paso antes. Sin embargo, este ejemplo absolutamente común en la sociedad israelí, es la evidencia más polarizada de las consecuencias de la falta de puentes que permitan la humanización del otro, del desconocido. Y esta mediación es una de las funciones fundamentales del periodismo con enfoque de derechos humanos.

Las personas que llegan a la valla de Melilla aparecen a menudo retratados como seres que, ipso facto, han aparecido ahí, sin una trayectoria vital, sin una madre angustiada por las

condiciones en las que estará sobreviviendo su crío, sin unos amigos que se debaten entre seguir su ejemplo y buscar un horizonte de oportunidades o dejar pasar su vida bajo el autoritarismo, la guerra, la miseria o la condena al status quo de las fronteras.

Ante la falta de recursos destinados por los medios de comunicación a enviar a periodistas sobre el terreno, se produce una sobrerrepresentación de los portavoces de ONG como si estos migrantes no tuvieran capacidad para hablar por sí mismos, ni tener un discurso propio, transmitiendo a la sociedad una imagen enajenada o discapacitada de estas personas.

Por todo ello, es fundamental construir informaciones en las que las personas que han sufrido vulneraciones de derechos humanos aparezcan retratadas desde su dimensión humana, aquellos aspectos con los que todos nos identificamos, y que permitan que el lector, televidente u oyente, pueda sentir cómo cuando una persona se arriesga a emprender un mortífero viaje de años por el continente africano para llegar a Europa —a sabiendas de que puede sufrir numerosas violaciones sexuales, abortos forzados como en el caso de las víctimas de trata, cuando sufren palizas por parte de la policía marroquí en el monte Gurugú o cuando las púas de la valla de Melilla le atraviesan las manos, las rodillas, los pies...— sangran, sufren, lloran y quieren morir antes de seguir sufriendo como cualquiera de nosotras. Y que la única diferencia fue el azar de nacer a un lado u otro de los numerosos muros que blindan los miedos y los intereses económicos de las sociedades enriquecidas.

Escuchar no sólo sus experiencias vitales, sino también sus análisis políticos y económicos, sus interpretaciones de las políticas de extranjería, o sus denuncias de los sistemas políticos dictatoriales, corruptos o ineficaces de sus territorios y de los países de acogida, generarán en la ciudadanía no sólo un conocimiento más rico de la realidad, sino también el respeto y el interés por conocer a ciudadanos y ciudadanas en toda su dimensión humana, personas con criterio propio, conocimientos y talentos con los que pueden enriquecer las sociedades de acogida, en lugar de ser sólo explotados como mano de obra barata.

Aprender a ejercer el periodismo desde estas perspectivas me ha permitido no sólo aprender y profundizar en la condición humana de una manera mucho más rica en matices y singularidades, sino renovar mi pasión por el oficio de contar, tan antiguo como la historia de la humanidad, pero con tanta necesidad de investigar, innovar y actualizarse como todas las ciencias sociales, con las que estamos abocados al mestizaje para entender mejor y, consecuentemente, explicar mejor.

“HOJA DE RUTA: Buenas prácticas, lecciones aprendidas y alianzas para el seguimiento” resume y sistematiza el 3ER encuentro andaluz “Miradas para la Paz: Claves feministas para implementar la Primera Agenda Andaluza por la Cultura de Paz con Enfoque de Género” que se celebró en Málaga los días 9 y 10 de febrero de 2018.

El proceso se implementó en la comunidad autónoma andaluza entre noviembre de 2016 y marzo de 2018 y ha permitido dar continuidad al trabajo que se inició dentro del “Programa de Cultura de Paz (2012-2015)”, concretamente a las demandas recogidas durante la celebración del 2º Encuentro Andaluz en Córdoba en enero de 2015.

ORGANIZA



FINANCIA



Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CONSEJERÍA DE IGUALDAD Y POLÍTICAS SOCIALES

COLABORAN



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA



**CENTRO SOCIAL
REY HEREDIA**
ESPACIO LIBERADO

