

## **A MODO DE SÍNTESIS. APORTACIONES AL DEBATE SOBRE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA<sup>1</sup>**

**Gema Celorio Díaz (2014)**

Planteamos este texto con ánimo de recoger de forma sintética los aportes generados por las personas participantes en cada uno de los grupos de trabajo organizados en torno a las líneas temáticas, dentro del IV Congreso de Educación para el Desarrollo, y con el objetivo de insertar estas en la lógica de debates que se querían plantear con la convocatoria de este evento.

Las líneas temáticas elegidas lo han sido porque desde el Comité Organizador estábamos convencidas de que podían ayudarnos a pensar nuestras prácticas educativas en este contexto de crisis múltiples y complejas y, por tanto, a reorientar lo que podría ser una nueva propuesta más avanzada hacia una educación de carácter emancipador.

Como ya hemos repetido hasta la saciedad estamos en un momento de crisis múltiples, complejas y multidimensionales (ecológica, de cuidados, económica, política...) que son expresión de un modelo capitalista y heteropatriarcal largamente asentado y ampliamente extendido a nivel mundial.

Durante casi 25 años el paradigma del Desarrollo Humano ha constituido el referente fundamental bajo el que hemos justificado nuestro enfoque de Educación para el Desarrollo, especialmente en el caso de las consideradas 4ª y 5ª generación.

La propuesta del Desarrollo Humano de centrar su enfoque en el bienestar de las personas, junto al enriquecimiento que ha supuesto el debate en torno a la ampliación de derechos y capacidades (Amartya Sen, Martha Nussbaum...) y la ponderación que introducían los indicadores sobre educación y esperanza de vida para medir el desarrollo -frente a la centralidad de la visión económica propia de los planteamientos auspiciados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional- supuso un importante avance a la hora de medir el grado de desarrollo de los países.

El enfoque del Desarrollo Humano además, al primar el vínculo entre igualdad, libertades y democracia e introducir otros sistemas de valoración como el índice de desigualdad de género, concitó a su alrededor el quehacer de todos aquellos grupos, colectivos, instituciones y entidades que veían en esta propuesta la expresión de un nuevo modelo orientado al logro de la justicia social.

Desde sus inicios, aun reconociendo el aporte sustancial que suponía este nuevo paradigma, se tuvo la necesidad de ir añadiendo adjetivos que dieran cuenta de visiones que requerían de un desarrollo más específico, así hablábamos de Desarrollo Humano “con perspectiva de género”, Desarrollo Humano “sostenible”, etc.

De la misma manera, la Educación para el Desarrollo tuvo que repensarse ante un contexto de complejidad creciente y hubo de introducir a su vez otras metas que, más allá de la lucha

---

<sup>1</sup> Artículo publicado en: *Cambiar la educación para cambiar el mundo... ¡Por una acción educativa emancipadora! Actas del IV Congreso de Educación para el Desarrollo*. Vitoria-Gasteiz. Bilbao, Hegoa, 2014. pp. 217-226.

contra la pobreza -el objetivo que ha guiado la cooperación y la educación en las últimas décadas-, pudieran situar la acción educativa en mejores condiciones ante el reto que supone enfrentar no solo la pobreza sino los procesos crecientes de exclusión tanto en los sures como en los nortes.

Fue así como hace ya unos cuantos años empezamos a hablar de Educación para la Ciudadanía Global con el propósito de superar tanto las visiones más estrechas y localistas como el freno que supone, para el cambio social, la incapacidad para reconocer las interrelaciones entre fenómenos, la interdependencia que caracteriza la vida en este planeta o la necesidad de plantear los derechos humanos como un sistema de garantía para todas las personas independientemente de su origen, sexo, edad, creencias, situación administrativa o cualquier otro rasgo que quisiéramos considerar.

Con estas ideas nos afanamos por definir los principios pedagógicos que tendrían que guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje (en lo formal, no formal e informal), así como las características (los valores, las actitudes, las capacidades...) que nos permitirían a las personas reconocernos como "ciudadanas globales".

Esta idea de la Ciudadanía Global fue, desde el principio, muy controvertida. En primer lugar, porque se trata de un concepto -nos referimos al de ciudadanía- surgido en el marco de la civilización occidental, vinculado al desarrollo de los estados-nación y referido al territorio donde estos aplican sus políticas; ajeno, por tanto, a las tradiciones civilizatorias y modos de organización de otros pueblos y culturas. Resume además, una serie de rasgos, que otorgan derechos y obligaciones a las y los individuos, algo propio de las tradiciones liberales pero de una importancia menor para aquellas otras que ponen el acento en lo colectivo, en la comunidad, como lugar donde hacer efectivas las propuestas del buen vivir.

Otro rasgo dominante en el concepto de Ciudadanía Global es que los ciudadanos y ciudadanas se vivan como pertenecientes a una comunidad global. Ahora bien, este planteamiento contiene tensiones o debates no resueltos. En una sociedad globalizada como la nuestra, que tiende a la homogenización y a la liquidación de la diversidad, cómo resolvemos la tensión entre el respeto a las singularidades (identitarias o de otro tipo) y la construcción de lo común.

Dejando de lado otras cuestiones que sería igualmente pertinente poner en cuestión, hay que reconocer que la propuesta de Ciudadanía Global ha supuesto un avance innegable para la definición de propuestas educativas que intentan poner el acento en la promoción de visiones que superan el análisis dicotómico norte-sur, en la definición de objetivos más allá de los ligados a la lucha contra la pobreza y en la creación de redes de solidaridad internacional que fortalezcan la dimensión global de nuestras acciones locales.

Ahora bien, todo ello debe estar necesariamente vinculado a la realidad del escenario internacional y a las propuestas en las que se concreta la creación de condiciones para una vida mejor y más digna. Y es ahí donde nos enfrentamos con un panorama en el que, tras casi 30 años de propuestas en torno al Desarrollo Humano, el capitalismo dominante en expansión bajo el signo de la globalización neoliberal sigue profundizando la brecha que separa a amplios

sectores de población empobrecida y excluida de las élites enriquecidas (en los nortes y en los sures).

El Desarrollo Humano y la Educación para la Ciudadanía Global han marcado metas meritorias pero no han sido suficientes para poner en cuestión las condiciones estructurales en que tendrían que materializarse las promesas de bienestar, igualdad, equidad y libertad. No solo porque ambas propuestas son heredadas de las visiones construidas en la modernidad occidental (opacas a otras visiones, a otras maneras de entender el bien-estar), sino también porque han confiado en las posibilidades de “humanizar” un sistema -el sistema capitalista- que tiene en el corazón de su modelo la creación y reproducción de la desigualdad (máxime en un contexto de políticas neoliberales, desreguladoras del funcionamiento de unos mercados en manos de las corporaciones transnacionales, de las grandes entidades financieras y del capital especulativo).

Todo ello nos pone de relieve un sistema que no solo muestra su ineficacia para resolver la cuestión de la pobreza, la desigualdad y la exclusión, sino que desvía la atención de lo que debe ser el foco de la acción política y educativa transformadora: el logro de la justicia social y la equidad a través de procesos de emancipación social (para individuos y, sobre todo, para los colectivos que sufren opresiones múltiples).

Con todo, quizá uno de los cuestionamientos más pertinentes sea que ni el debate en torno al Desarrollo Humano ni la acción en torno a la Ciudadanía Global han conseguido trascender los ámbitos institucionales, académicos y los ligados al campo de la cooperación para el desarrollo. No han sido cuestiones que se hayan incorporado a la agenda o al quehacer de los movimientos sociales. Ni una ni otra propuesta han sido el catalizador para las demandas de muchos colectivos y movimientos sociales que han librado y libran sus luchas en una amplia diversidad de campos, no solo en el de la cooperación.

Sin embargo, el momento actual requiere de acciones lo más amplias, coordinadas y aglutinadoras posible que nos permitan aunar fuerzas y compartir estrategias para enfrentar las consecuencias del capitalismo en la era de la globalización, que fortalezcan las resistencias ante el avance del sistema y que generen múltiples ensayos de experiencias alternativas que concreten las aspiraciones de creación de otro mundo posible.

Con este telón de fondo convocamos el IV Congreso de Educación para el Desarrollo, y fueron estas reflexiones -expresadas aquí en forma de pinceladas- las que llevaron al Comité organizador a elegir las 4 Líneas Temáticas sobre las que se estructuró el encuentro y en torno a las cuales presentamos a continuación algunas de las claves más relevantes expresadas por los Grupos de Trabajo.

## 1. Construcción del sujeto político<sup>2</sup>

Es difícil definir qué es “sujeto político”. Se trata de un concepto complejo, multidimensional, dinámico que debe ser aterrizado en cada contexto y puesto en relación con los actores sociales que en cada momento actúan políticamente para incidir en el cambio social. Como bien expresa Rauber (2006:140) “No hay sujeto político separado e independiente del sujeto social, del sujeto histórico. [...] Hoy resulta imprescindible buscar caminos para construir una articulación orgánica de actores sociales y políticos, sin subordinaciones jerárquicas entre los distintos actores, sin vanguardias iluminadas, ni sujetos de primera, de segunda, o de tercera clases”.

Hablar de sujetos políticos es hablar de relaciones de poder, es hablar de procesos empoderadores que convierten a los movimientos sociales, a los colectivos y organizaciones en protagonistas de las luchas e impulsores de las estrategias que conducen al cambio social. Porque las/los sujetos se constituyen como tales en el propio proceso de transformación. Es en ese camino en el que se identifican las múltiples opresiones que actúan sobre las personas<sup>3</sup> y que hay que tener en cuenta para construir en colectivo, desde las diferencias, desde las múltiples identidades y biografías que -a partir de esa máxima feminista que nos recuerda que “lo personal es político”- confluyen en el proceso.

El sujeto político se fortalece a medida que desarrolla capacidades para analizar, interpelar, cuestionar la realidad desde lo vivido y desde lo sentido, desde lo cognitivo y desde lo emocional. Es un proceso flexible en cambio permanente, que avanza a medida que lo hace la experiencia, a medida que se construyen relaciones, que crece el compromiso... es ahí donde surge la posibilidad del “deseo militante” como una fuerza que nos impele a la acción y que se convierte en un potente sustrato para los cambios... es ahí donde se consolidan la voluntad de transformar y la rebeldía, leyendo la realidad desde lo que provoca sorpresa y ruptura respecto de la normalidad instituida.

La educación que defendemos juega en estos procesos un papel fundamental por su orientación al empoderamiento de sujetos políticos de carácter emancipador y por la posibilidad que ofrece de reforzar las miradas que confrontan las relaciones de poder hegemónicas. La mirada feminista y la ética de los cuidados por cuanto condicionan el conocimiento/saber que se comparte y desde el que se actúa, así como el tipo de relaciones de poder que se construyen en oposición a los efectos del patriarcado y sus desigualdades.

“Considerar al “movimiento social como principio educativo” (Salette Caldart, 2000:204<sup>4</sup>) supone desbordar el papel tradicional de la escuela y del docente: deja de haber un espacio especializado en la educación y una persona encargada de la misma; todos los espacios, todas las acciones y todas las personas son espacio-tiempos y sujetos pedagógicos. Entre otras muchas consecuencias, la educación en estas condiciones no tiene fines ni objetivos, más allá de re-producir el movimiento de lucha por la tierra y

---

<sup>2</sup> Lo que viene a continuación sobre las Líneas Temáticas es una síntesis y reinterpretación de las ideas sugeridas para las personas dinamizadoras de los Grupos de Trabajo, compartidas con las personas participantes en cada uno de ellos y recogidas por quienes se encargaron de elaborar las relatorías correspondientes.

<sup>3</sup> Si bien ni todas las personas están atravesadas por las mismas opresiones ni todas las opresiones tienen los mismos efectos sobre las personas.

<sup>4</sup> Salette Caldart, Roseli (2000): *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis, Vozes.

por un mundo nuevo, lo que supone “producir seres humanos”. En suma, “transformarse transformando” es el principio pedagógico que guía al movimiento (Salette Caldart, 2000:207).

Ahora bien, ¿qué significa que el movimiento es el sujeto educativo? Que la educación es una educación en movimiento. Esto suele desafiar nuestras concepciones más elementales. ¿Cómo se puede educar en movimiento? Una cosa es educar para el movimiento o en el movimiento; otra es hacerlo en movimiento. Aquí lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el clima y las relaciones humanas vinculadas a las prácticas sociales.” (Zibechi, 2006:126)<sup>5</sup>.

También la educación emancipadora nos habla de una manera de caminar -juntas, diversas, en diálogo, aprendiendo en movimiento-; de luchar –desde el cuerpo, desde el deseo, con estética y alegría, generando alianzas y articulaciones-; y de generar cambios liberadores – desde lo vital, lo cotidiano, desde lo intelectual y lo emocional-.

## **2. Comunicación para la transformación**

La comunicación es un sistema relacional en el cual se producen intercambios de ideas, mensajes, informaciones, conocimientos y saberes entre personas que comparten códigos comunes.

“La comunicación, en tanto que relación social, es el sistema que nos permite vivir en comunidad, lo que nos convierte en seres sociales capaces de cuidarnos mutuamente y desarrollar todas nuestras capacidades. En este sentido, comunicación y política son caras de una misma moneda. La comunicación puede ser un instrumento para la transformación social en igual medida que puede ser un instrumento de reproducción y disciplinamiento social”<sup>6</sup>.

Pero es la comunicación transformadora la que queremos abordar para apoyar los procesos de educación emancipadora. En esta comunicación, con ser importantes los medios y los mensajes que se intercambian -que deben ser adecuados los unos y críticos, relevantes, pertinentes... los otros-, interesan especialmente los procesos que impulsa ese modelo.

Si el objetivo final de la educación emancipadora es promover el cambio social y facilitar la liberación de pueblos y personas de todo tipo de estructuras opresoras, esto solo es posible mediante procesos colectivos. Y este es un rasgo esencial para la comunicación transformadora que busca potenciar diálogos generadores de saberes útiles para la creación de pensamiento crítico y para el impulso de procesos emancipadores.

Como nos recuerda Abreu (2013:75-76) “De allí que no pueda haber práctica educativa sin comunicación y que todo proceso comunicativo entre personas puestas en diálogo es a la vez un proceso educativo”.

En coherencia, la educación emancipadora trabaja con un modelo comunicacional participativo que establece relaciones horizontales de reciprocidad a través de conexiones múltiples -no solo bidireccionales- donde todas las personas y grupos implicados identifican, definen y analizan los problemas que les afectan para, desde ahí, transformar su realidad. Por

---

<sup>5</sup> Zibechi, Raúl (2006): “La emancipación como producción de vínculos” en Ceceña, Ana Esther: *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. pp. 123-149.

<sup>6</sup> Extracto de la relatoría realizada por Federico Abreu en el Grupo de Trabajo dinamizado por Ángeles Díez en el marco del IV Congreso de Educación para el Desarrollo (Vitoria-Gasteiz, 2014).

eso es, siguiendo a Freire, autogestionaria. Son los sujetos quienes definen el objetivo que persigue la comunicación.

La comunicación transformadora actúa según algunas claves que conviene tomar en consideración:

.Debe abordar el conflicto y, dentro de él, prestar atención a las relaciones de poder que también están presentes en los procesos comunicativos.

.Debe ser contra-hegemónica, capaz de cuestionar el modelo dominante y sus efectos; capaz de generar prácticas y experiencias alternativas.

.Debe potenciar otros valores que confronten el colonialismo ideológico del patriarcado y del capitalismo para quebrar el imaginario colectivo desde el que se justifica la desigualdad y la exclusión.

### **3. Análisis de las relaciones de poder**

Las relaciones de poder atraviesan nuestras vidas y están presentes en todos los ámbitos en los que nos desenvolvemos cotidianamente, sean estos privados o públicos, personales o laborales, productivos o reproductivos.

El poder es un concepto multidimensional que necesita ser adjetivado para analizar la diversidad de formas en las que opera y para distinguir entre ellas aquellas que empoderan y construyen de aquellas otras que marginan, debilitan o favorecen la dominación de unas personas sobre otras.

El poder es además complejo, cambiante, relacional porque las diferentes situaciones y las posiciones de los sujetos implicados en ellas normalmente están entrecruzadas por diferentes tipos de poder de forma simultánea. Esto es así porque son muy diversos los factores que inciden en el modo en que se crean y ejercen las relaciones de poder: sexo, edad, género, etnia, clase, lengua, vínculos con el territorio, biografías... Todo ello va configurando un complejo de elementos personales y colectivos que modelan de distintas formas la experiencia del poder. Lo racional y lo emocional; lo analítico y lo sentido/vivido se entremezclan en la percepción del poder y en la forma en que nos situamos ante el mismo.

Las expresiones de poder<sup>7</sup> que identificamos con más facilidad son las que tienen efectos negativos sobre nuestras vidas, aquellas que se ejercen como “poder sobre”. Para retar este poder y para generar las condiciones que nos permitan transformar la realidad conforme a otros parámetros de carácter emancipador, esto es, diametralmente opuestos a los que ejercen y reproducen dominio y opresión, necesitamos potenciar otras expresiones de poder<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> “Haciendo que El Cambio Sea una Realidad. Conceptualizando el poder para avanzar la justicia, la igualdad y la paz” editadas por Asociadas por lo Justo (JASS - Just Associates) y escritas por Valerie Miller, Lisa Veneklasen, Molly Reilly, y Cindy Clark con ideas e inspiración de John Gaventa, Malena de Montis, Srilatha Batliwala y otras.

<sup>8</sup> Los diferentes tipos de poder están presentes a su vez en los espacios público, privado e íntimo y adopta manifestaciones diferentes poder visible, poder oculto, poder invisible.

El feminismo nos sugiere otra categoría de poder que aúna en el concepto de “poder vital” y que abarca una serie de subcategorías alusivas a lo personal y lo colectivo: “poder para” tomar decisiones, influir en el sentido deseado, participar, desarrollar nuestras capacidades, determinar nuestras condiciones de vida; “poder con” que nos remite a lo colectivo, lo comunitario, a la generación de diálogo, alianzas, articulaciones entre intereses diversos que confluyen para construir lo común; “poder interior” que alude a la dignidad, a la autoestima, al empoderamiento, a la creatividad para imaginar otros presentes y otros futuros; esto último nos remite a otra expresión más, la que hace referencia al “poder de proponer”.

Este marco analítico ofrece un rico potencial para una educación emancipadora, porque sitúa la acción educativa en el centro de los procesos que conducen a un empoderamiento liberador que “sucede cuando los grupos de personas se organizan para desafiar el status quo, las estructuras, normas y valores opresores hegemónicos”<sup>9</sup>.

#### **4. Análisis de procesos**

El tipo de procesos que nos interesa analizar es aquel que se promueve con vistas al cambio social y que es coherente con un enfoque emancipador. Desde este punto de vista hablamos de procesos educativos que construyen grupo, que aumentan nuestra capacidad de análisis político, que generan dinámicas de concientización, que producen conocimiento crítico y relevante, que retan el sistema establecido, que se acompañan de acciones movilizadoras de carácter estratégico, que promueven alianzas diversas y que todo ello lo hacen desde perspectivas que conjugan visiones locales-globales y que responden a los desafíos que nos comparten el feminismo, la sostenibilidad y el cuidado.

Conocer cómo funcionan estos procesos y qué aprendizajes se derivan de experiencias de orientadas a la emancipación son aspectos sustanciales para el fortalecimiento de las acciones pedagógicas transformadoras que llevan adelante las organizaciones y los movimientos sociales.

Estos procesos complejos conllevan una serie de dinámicas que son relevantes para producir el tipo de acción que deseamos y determinar los resultados que obtenemos y que, por tanto, tendremos que tener en cuenta en el momento de análisis.

- En todo proceso educativo lo personal, lo colectivo y lo social, lo cognitivo, lo emocional y lo corporal influye en su desarrollo. Son dimensiones que los procesos deben contemplar para garantizar que estos sean en sí mismos liberadores para las personas y para los grupos implicados.

- Interesa conocer qué mecanismos se han desplegado para ayudarnos a desaprender, a liberar nuestro pensamiento y nuestras prácticas de los discursos colonizadores aprendidos a través de los espacios de socialización en los que se desenvuelve nuestra vida y reproducidos por todas las estructuras de modelación ideológica con las que cuenta el poder establecido.

---

<sup>9</sup> Extracto de la relatoría realizada por María Viadero en el Grupo de Trabajo dinamizado por Jethro Pettit en el marco del IV Congreso de Educación para el Desarrollo (Vitoria-Gasteiz, 2014).

- El conflicto como actor presente en todo proceso de cambio y como elemento que influye en la toma de decisiones, en las relaciones de poder y en las interacciones entre personas e intereses. Cómo se ha gestionado, en qué medida se ha visto como un factor no solo omnipresente en cualquier proceso educativo sino además como un factor que puede entorpecer o enriquecer el aprendizaje y la orientación del proceso.
- La participación como mecanismo de democratización y como estrategia clave para el empoderamiento individual y grupal. También para asegurar la diversidad de miradas, de intereses, para conjugar experiencias vitales y políticas que deben confluir en la búsqueda de sentidos comunes, compartidos.
- El discurso político y el marco ideológico que acompañan al proceso y los principios de actuación que marcan el ritmo del mismo son elementos que, como los anteriores, deben ser valorados en función de su grado de coherencia con las aspiraciones de justicia social, responsabilidad mutua y equidad que deben guiar las acciones emancipadoras.

No concluimos. Seguimos pensando, retando, actuando, caminando hacia horizontes utópicos. Somos SUJETOS POLÍTICOS en COMUNICACIÓN que subvierten las RELACIONES DE PODER mediante PROCESOS de EDUCACIÓN EMANCIPADORA.