Rizoma freireano

Vol. 28 · 2020

Rizoma freireano 28. Retos y horizontes para una educación emancipadora

Rhizome freirean 28. Challenges and horizons for an emancipatory education

Rizoma freireano 28. Desafios e horizontes para uma educação emancipatória

Rizoma freireà 28. Reptes i horitzons per a una educació emancipadora

Editores: Ángel Marzo, Universitat de Barcelona · Ana Lucia Souza Freitas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2020-vol-28/

Sumario

EDITORIAL

Retos y horizontes para una educación emancipadora
Ángel Marzo, Ana Lucia Souza Freitas

ARTÍCULOS

Una pedagogía para “no concienciar” y sí transformar con la gente
Tomás R. Villasante

Mulheres e educação: trajetória realizada por um grupo de mulheres da FLONA/Floresta Nacional de Tefé/Amazonas/ Brasil
Êmila da Silva de Andrade, Rita de Cássia fraga Machado

Accoglienza, condivisione e partecipazione: la comunità si fa forza!
Tecla Zaia

Aprendiendo mediante la construcción comunitaria del retrato transmedia de un territorio
Margarita S. León Guereño, José Miguel Correa Gorospe, Estíbaliz Aberasturi Apraiz

POEMA

Soube que vocês nada querem aprender
Bertold Brecht

Retos y horizontes para una educación emancipadora

Angel Marzo, Universitat de Barcelona; Ana Lucia Souza Freitas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos

La educación tiene múltiples caras. Bajo la etiqueta de la educación se cobijan actividades de índole muy diversa. En algunos casos llegaríamos a compartir la afirmación del escritor catalán Josep Pla

> *El esfuerzo ingente que dedican, en la etapa de la educación, determinadas y numerosas criaturas por no salir del puro analfabetismo es un hecho que causa gran impresión. Es un hecho poco destacado por educadores y pedagogos. Esta contundente voluntad de analfabetismo, consciente y lúcida, crea a veces personas de un sentido común muy acusado, de unas condiciones de fuerza y audacia para la vida infinitamente superiores a la inmensa mayoría, mediocre e ilustrada.*

Y no solo en educación infantil también en la educación de adultos. Hace años en los trabajos de investigación que realizó Emilia Ferreiro en México con personas adultas analfabetas ella explicaba que algunas personas solo accedieron a colaborar con sus investigaciones si se comprometía a no intentar enrolarlos en cursos de alfabetización.

En pleno siglo XXI la educación ya ha adquirido carta de naturaleza para la mayoría de los sectores de la sociedad y en buena parte del planeta. Lo que ahora se debate no es tanto es la necesidad de ésta, sino que tipo de educación con que finalidades. Y así nos remitimos a la pregunta esencial de Paulo Freire, a quien favorece la educación.

La extensión de las actividades educativas parece que de patente de corso a cualquier acción educativa obviando que algunas de ellas pueden conducirnos a impulsar comportamientos partidistas, opresivos, excluyentes, machistas… por esto una mirada crítica de la educación es sana si lo que deseamos es impulsar las plenas capacidades de las personas a lo largo de la vida

Lo dicho no excluye que siga siendo un objetivo imperioso la extensión de la

educación básica a todas zonas y persones del planeta y para todas las personas. Hay un umbral de conocimientos que resultan indispensables para ejercer la ciudadanía en la sociedad actual. El informe de la UNESCO (2015) ya reconoció que la desigualdad en educación seguía creciendo, que en las zonas más pobres del planeta la educación es un privilegio al que muchas personas no tienen acceso.

Pero convive con esta voluntad de conseguir una educación para toda la alerta para que la educación no se convierta en una práctica manipuladora, segregadora, que sujeta a las persones a sistemas injustos. La educación no es ajena a movimientos centrípetos que contenidos a través de medidas directas o indirectas. La identidad de los colectivos populares de las personas con menos recursos es olvidada o excluida por una maquinaria con muchos recursos. Esto afecta a las lenguas, las culturas, los saberes tradicionales y populares, también a los conocimientos que están en la base de la subsistencia cotidiana.

También es cierto que en este panorama reconocemos movimientos con gran fuerza que representan la voluntad de construir espacios de intercambio y de recreación de saberes des de la base de pueblos y ciudades. Desde los movimientos para impedir que el planeta continúe en la deriva destructiva en la que se encuentra, los movimientos feministas o los de apoyo a las personas que emigran en busca de un futuro mejor de una vida digna.

El saber de los otros

La educación desde la época ilustrada se reconoce como un derecho de todas las personas, Condorcet (1996) en el Tratado de la Instrucción Pública aboga por unos conocimientos que lleguen a todas las personas de todas las edades a través de la lectura i la educación pública. Un sistema democrático debe asegurar que todos los ciudadanos y ciudadanas tengan acceso a los instrumentos de comunicación, comprensión del entorno i participación en los procesos sociales. Pero sabemos que esta no es la realidad actual en muchos lugares del planeta hombres y mujeres siguen sin tener acceso a esta educación básica y son ellos dificultades importantes para tener un trabajo, para resolver los problemas básicos para tener una vida digna… Por esto sigue siendo una necesidad impulsar procesos educativos en todos aquellos lugares donde este déficit sigue existiendo. Hay que mejorar la educación básica de niños y jóvenes, pero también impulsar sistemas de formación a lo largo de toda la vida.

En los estados con estándares educativos más desarrollados también se dan

situaciones de desigualdad educativa en minorías, emigrantes colectivos en riesgo. Y el coste social que causa este desequilibrio tiene gran importancia. Los sistemas de salud, la economía, el bienestar personal y social salen perjudicados. Paul Bélanger (UNESCO, 2010) en su aportación en la Conferencia de Belem dice:

> *Sí, la educación de adultos se ha convertido en un derecho fundamental porque ahora es, en todas partes, indispensable para ejercer los demás derechos: derecho a la salud, al trabajo, derecho a un medio ambiente sano, a la defensa contra la discriminación en función del sexo o de la orientación sexual, la edad, etc. Al ser reconocida como un derecho legal que todas las personas pueden ejercer será justiciable, la formación básica de adultos podrá ser accesible a todas las personas del planeta, y este aumento general del nivel de las competencias se convertirá en una poderosa palanca de desarrollo socioeconómico y de mejora de la calidad de la vida.*

En la última década ha habido una tendencia a importante de volver la espalda a estos problemas responsabilizando a las personas y situando el problema como algo ajeno a los países que tienen una mejor situación económica. Por su parte los estados con mayores dificultades entienden que este es un problema que no pueden abordar por falta de recursos. Pero no solamente es un problema de recursos también es necesario ver qué sentido se otorga a la educación qué finalidades se le atribuyen, qué contenidos vehiculan, qué resultados pretenden.

Todavía perviven sistemas i acciones educativas basadas en contenidos etnocéntricos. Que entienden la educación como una transmisión patrimonial. Se ofrecen recetas, soluciones parciales. La educación se ha convertido en un elemento más de consumo Licínio Lima (2019) nos alerta de los riesgos de una competitividad exacerbada por la siguiendo la dinámica de una pedagogía empresarial de tal manera que pueden resultar en una pedagogía contra el otro y en una educación alienante y deshumanizada. En este sentido, a menudo, se habla de los estudiantes como usuarios, como si la característica predominante, definitoria fuera hacer uso de un servicio diseñado por otros. Este servicio se pretende gestionar con una dinámica gerencialista donde los costes económicos, el precio para los usuarios y para los sistemas públicos tiene un papel nuclear.

También sigue existiendo una brecha importante entre algunas propuestas educativas y la práctica a las que va dirigida. La brecha entre teoría y práctica, que deberían haber reducido el acceso a la información y las posibilidades de intercambio, sigue existiendo porque falta una formación que permita seleccionar los datos útiles, significativos y darles sentido.

Reconocemos unas prácticas con nuevos matices de manipulación, de segregación, de sujeción que no favorece a la persona ni a su entorno próximo.

Si aprender es incorporar los contenidos razonables y útiles, afectivamente saludables para la población en su conjunto y para cada persona en particular, socialmente productivos las dinámicas de aceptación contenidos, procedimientos y maneras de hacer o de ser de otros de forma acrítica no tendrían que tener cabida en educación. Esta se sitúa en el terreno de lo social de las interacciones de los sujetos y de estos con el entorno. Para que se dé el aprendizaje en el educando debe haber un proceso de incorporación activa de los contenidos. Es la que Paulo Freire define como aprehender y que lleva consigo la recreación de los conocimientos.

Frente a la transmisión unidireccional, más cercana a los tutoriales o el relato de los *influencers* podemos hablar de una educación que implique un proceso de cocreación. Si entendemos los contenidos de la educación como objetos externos, transmitidos, cedidos, legados por los otros estamos empujando a los educandos actuar como meros receptores. Y ello conlleva a que reciban un alud de contenidos irrelevantes para su bienestar y el de su entorno.

Una educación se construya a espaldas de los propios estudiantes. Incluso desde el discurso de las competencias. Es un discurso de adaptación no de constitución de nuevos espacios. Los contenidos actúan como pantalla de distracción. Como mucho hay que contar con su situación, pero no con sus deseos, sus aspiraciones. Tampoco el educador entra como sujetos activos sino como un eslabón necesario al que se reconoce un carácter puramente técnico. La investigación que se desarrolla desde ámbitos como la neurociencia, los estudios sociales, la tecnología, los avances científicos en general deben ser elementos a alcance para la orientación de los procesos de aprendizaje, el esfuerzo por compartir estos recursos debería estar en el centro de la práctica educativa.

La tecnología no es el problema sino como la usamos. Por ejemplo, que se puedan a partir de algoritmos postulen respuesta a problemas urbanísticos, médicos,

científicos, educativos es muy positivo si están al servicio del conjunto de la población y es posible leerlos con mirada crítica y reformular las correcciones que sean necesarias. Que la maquinaria del márquetin conozca nuestros intereses y expectativas y diseñe respuestas individualizadas a las preguntas que probablemente nos planteemos no es una catástrofe si no somos capaces de tener una visión crítica una identidad forjada por uno mismo en interacción con el entorno que nosotros queramos escoger.

Cada día tenemos la experiencia de colectivos que se sitúan al margen de las propuestas educativas porque éstas ignoran su mundo. No ofrecen un espacio de acogida para sus aspiraciones y deseos. La educación no puede ser vivida por los estudiantes y menos por los educadores, ni siquiera la comunidad educativa como la empresa de *los otros*.

Finalmente señalar que la crítica al proceso educativo no puede conducir a disculpar las posiciones de falta de compromiso de los propios educandos. Cuando iniciamos un proceso educativo como personas que aprenden asumimos también una responsabilidad que no hay que olvidar. Una responsabilidad compartida, pero en la que cada persona debe asumir su cuota.

Propuestas emancipadoras

Con toda la educación tienen un valor intrínseco de impulso hacia la autonomía. Autonomía que vamos a ejercer en espacios compartidos, en interacción con los que nos rodean en un espacio tiempo del que no nos podemos abstraer.

El conocimiento fluye de la sistematización de los saberes vengan de donde vengan. Poner en valor la cultura de las personas de todos los espacios sociales es uno de los retos de la educación. Más allá de los contenidos culturales estereotipados se puede poner en marcha los procesos de creación colectiva. Nos educamos para responder a los retos que en las diferentes etapas de la vida se nos plantean.

La apuesta es por el perfeccionamiento de nuestros esquemas de conocimiento, de los procedimientos para resolver los problemas, del autoconocimiento y de los recursos y limitaciones personales, de la capacidad de participar y crear redes de intercambio i cocreación de conocimientos.

Más que nunca para aprender tenemos que ser capaces de crear nuevos espacios

con estructuras más horizontales, insertas a las prácticas que permiten responder a los retos individuales y colectivos.

En este monográfico tenemos la aportación de Tomás Rodriguez Villasante nos aporta claves para el estudio de los procesos colaborativos de base, sus dificultades sus objetivos. Es necesaria la articulación de las acciones a partir de planteamientos abiertos a escuchar la *diversidad y poder construir cooperativamente movilizaciones y organizaciones capaces de transformar las explotaciones, opresiones*.

También presentamos la experiencia y la sistematización de sus resultados del proyecto educación de las mujeres de la Floresta nacional de Tefé. Los resultados de esta investigación muestran el papel decisivo que pueden jugar las mujeres en la toma de decisiones con respecto a sus vidas y sus comunidades.

Finalmente, el trabajo desde un espacio comunitario del barrio de Mirafiori de la ciudad de Turín explora las sinergias que desde el territorio se pueden impulsar. El trabajo puede ser transversal a las culturas de los grupos generacionales, a diferentes grupos socioeconómicos que trabajan con un sentido compartido en un entorno comunitario.

Así los aprendizajes que van a permitir la transformación social deben contar de forma inexcusable con los saberes de las personas que aprenden y de su entorno. Pero también con la capacidad de los sujetos de deshacernos de aquello que nos limita nos constriñe. Aprender i desaprender es un ejercicio constante en el proceso educativo. Para que la educación de las mujeres y hombres sea un factor de transformación se debe inscribir en procesos colectivos de cambio. La educación por sí sola no cambia la sociedad, pero puede ser un factor de impulso, de dinamización si confluyen voluntades colectivas de transformación.

Referencias bibliográficas

Condorcet (1996). *La instrucció pública*. Vic, Barcelona: Eumo Editorial.

Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido.* Ed. Siglo XXI. Madrid.

Freire, P. (1989). La pràctica educativa. *Temps d'Educació*, 1, 91-100.

Lima, L.C. (2019) Uma pedagogia contra o outro ? *Competitividade e emulação*. Educação & Sociedade, v.40

Unesco (2010). *Confitea VI. Sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Hamburgo*

Unesco (2016). *Informe mundial 2015 re-pensar las políticas culturales*. París

Una pedagogía para “no concienciar” y sí transformar con la gente

De la educación popular a las democracias avanzadas con los movimientos sociales

Tomás R. Villasante (Cofundador Red CIMAS y Prof. Honorífico UCM)

> *¿Cómo es posible que los hombres luchen por su servidumbre como si se tratase de su libertad?”*
>
> **Baruch Spinoza**

> *“… que tales necesidades tengan por origen el estómago o la fantasía en nada cambia las cosas y el deseo implica la necesidad: es el apetito del espíritu, tan natural como es el hambre para el cuerpo, y de ahí es que extraen su valor la mayoría de las cosas”*
>
> **(Karl Marx).**

Resumen

Se critican los intentos concienciadores desde “las vanguardias” auto-proclamadas. Se ofrece un esquema de cómo son las relaciones de comunicación actuales y unas posibles estrategias con los “conjuntos de acción” que venimos practicando desde las metodologías participativas. La co-labor-acción desde los ciclos vitales básicos, y mediante “ritos de paso”, construye las conciencias colectivas. Se añaden algunas pedagogías con “grupos motores” y experiencias con democracias participativas “cuidadanistas”.

¿Qué problemas tenemos?

Estamos en el 50º aniversario de la publicación de “A pedagogia do oprimido”,

hecho que me anima a presentar nuevas consideraciones sobre lo que hemos avanzado desde entonces. No estoy preocupado tanto por el miedo a que las políticas más reaccionarias estén amenazando, pero sí porque las preguntas que ahora nos hacemos se encuentran encerradas en un círculo sin salida, en debates teóricos poco operacionales, o en respuestas simples que nos manipulan a través de los medios de comunicación dominantes. Se pregunta en muchos debates por la razón de ser de los feminismos o de la actual crítica de la economía neoliberal y de los avances de la extrema derecha y de su descaro, y también lo que se puede hacer en la educación. Hace 50 años, cuando Paulo Freire escribió aquel famoso texto, había dictaduras en Brasil y en otros países y la situación era peor que la actual. Podemos avanzar si aprendemos de aquellos años y actualizamos las estrategias con los movimientos actuales de resistencia y resiliencia. ¿Cómo construir una pedagogía que no quede encerrada en lo que los educadores ya creen saber? Se puede ir más allá de las rutinas en que estamos instalados. Cualquier cambio de fondo precisa de estrategias que tengan en cuenta, tanto los “deseos” como las “necesidades” de la gente común. No es tan simple como apoyar el voto útil o afiliarse en partidos, o procurar concienciar a las personas. Aunque sea necesario votar al menos malo o implicarse en plataformas ciudadanas, la educación popular puede y debe ir más a fondo. Empezamos con las preguntas de los educadores y activistas en los movimientos sociales. Estos debates me animan a escribir sobre la pedagogía y la construcción democrática.

Tengo serias dudas si se trata de oponer simplemente discursos en las redes sociales, ya sean de una conciencia cultural u otra, porque suelen polarizarse mucho y no es fácil poder matizar y poder construir en co-labor-acción. No es fácil controlar los medios, pues el sistema está organizado por el Gran Hermano“(Sampedro, 2018) interiorizado en nuestros”móviles, donde nos persiguen y nos delatan. Sin renunciar a las “redes sociales” hay otras articulaciones variadas para poder construir las democracias participativas de base. Lo que se presenta aquí es una propuesta de comunicación popular para la resistencia a las amenazas que se avecinan, y algunas pedagogías que han dado buenos resultados para las transformaciones necesarias. No tenemos todas las alternativas a las crisis, pero en cada caso se pueden construir para cada situación concreta con la gente, sobre todo si se sabe cómo hacerlo con metodologías y estrategias participativas.

En varios meses de 2019 tuve oportunidad de debatir con colectivos de educadores y activistas, procurando responder a sus preguntas y también a las mías propias.

También parto del debate de un libro (Corella et al. 2019) con las preguntas de Antonia de Vita y David Abril sobre “el tiempo del miedo” (pg. 15) y la educación permanente. En este libro (p. 53) David Abril se pregunta: “¿Qué cambió en estos 50 años? Veréis que voy haciendo preguntas para las que no tenemos respuestas.” “Todas y todos somos, en determinado momento o circunstancia, opresores; y preciso que tengamos consciencia de eso y que descolonicemos nuestra manera de entender el mundo, … porque fuimos criados en una sociedad patriarcal, capitalista, etnocéntrica, lo que hace que continuemos mirando a los otros con superioridad, especialmente si vienen del Sur” … La **auto-reflexión** (si es posible de forma colectiva) puede ser una primera pregunta. Pero es diferente si nos hacemos esas preguntas sobre las teorías, sobre experiencias exóticas, etc. De hecho, solemos quedar encerrados en debates sobre cada ideología o autor de referencia, sin ver lo que puede tener de operativo para la situación concreta; o lamentarnos de las vivencias personales. Parece mejor es la reflexión **sobre prácticas concretas** (quizás “acciones provocadoras”) para aproximarnos a vernos “en situación”.

En este libro, Antonia de Vita toma como referencia un estudio “Grounded theory” y un esquema de Lucia Bertell (p. 202) sobre las motivaciones de la “economía diversa” (la economía alternativa). Lo resume en cuatro motivaciones: Rendimientos-rentabilidad, Intercambio, Relaciones de utilidad, Vivir con simplicidad. Nos muestra que se debe comenzar por preguntar a las personas cuáles son sus motivaciones, y cómo las personas saben articular aspectos muy diversos y contradictorios. No hay una motivación única, sino articulaciones complejas. El análisis de la “economía diversa” es un caso interesante, pero aplicando esta “Grounded theory” no se pasa de un análisis “cualitativo”, le falta la primera pieza del proceso en su esquema de conclusiones: el rechazo preliminar del trabajo asalariado y de la vida alienada (que es citado en otras partes del estudio: “insatisfacción con el trabajo anterior o por un deseo de encontrar en el trabajo algo significativo…”). Avancemos.

Para la toma de decisiones, ¿ **está primero la reflexión o la acción crítica? ¿Aún se trata de concienciar o de experimentar?** Esta es una pregunta fundamental para la educación popular. En otras partes el propio texto se plantea la experiencia alienante del trabajo que se rechaza, en vez de escoger primero las otras formas de “expresión de sí mismo”. Todo está interrelacionado, pero cada proceso genera sus propias preguntas y estas autoras sacan sus consecuencias en ausencia de las personas entrevistadas. Parece mejor aplicar la investigación-acción-participativa o la socio-praxis que las evaluaciones cualitativas no

contrastadas en “sesiones de devolución creativa”. Pasamos a proponer algunas formas concretas de construir estas estrategias participativas.

Por ejemplo, planteamos un “pentalema” (Galtung, 2004) a partir del debate en grupos y de las conclusiones del libro que comentamos. Se pueden **superar los dilemas**, que se manifiestan en muchas personas, y estar atentos a las variadas propuestas que aparecen. Recogiendo las diversas posiciones de este libro podemos organizar un debate, para efectuar una “**devolución creativa** ”, como el ejemplo que proponemos. Un eje del debate del libro puede estar entre (1) la posición de un “proyecto de vida”, un “modelo” que se propone, frente a (2) el hecho de tomar la acción educativa con “desanimo”, no interesarse demasiado en las posibilidades de cambio, como también decían unos y otras:

(1) Un solo modelo?
Un proyecto de vida?

(5)Actuar con movimientos?

Proyectos comunes?

(4) Margen de maniobra?
Se va haciendo…
Diálogo de saberes?
Solo escuchar?

(3) Burocracia?
Autocensura?

(2) Desánimo?
Comodidad ?

Pero podemos también poner otro eje, a partir de otras posiciones que también fueron dichas, sobre (3) una educación con mucha burocracia y autocensura, y sumarle (4) la importancia de “escuchar” para llegar a un “diálogo de saberes”. De esta forma, “se va haciendo”, según el “margen de maniobra” de cada situación. Incluso, podemos recuperar opiniones que (5) apuntaban para una construcción de “proyectos comunes”, más allá del aula o hasta con movimientos sociales. Cuando organizamos un “taller para la creatividad social”, abrimos los debates sobre las causas y las propuestas de acción posibles, como en la escalera que sube (de abajo

a la izquierda hasta arriba a la derecha). Es una forma de superar lo cualitativo con un “pentalema”, que deconstruye más profundamente los dilemas y abre nuevos caminos, a partir de lo que dicen las propias personas. Una posición minoritaria puede convertirse en una construcción co-labor-activa general, a partir de lo participativo y no a partir del educador o del activista.

Se habla mucho de “concienciar”, pero no fue eso lo que defendió Paulo Freire, por lo menos como forma de explicar a otra persona las razones que debe defender. Cuando ya se acepta que no se trata de concienciar, sino de provocar espacios, pasamos a hablar de “diálogo de saberes”, al menos para poder entendernos dentro de la multiculturalidad de que partimos. Entonces ¿hablando las personas se entienden? Es cierto que podemos escuchar y entender a otras personas, pero temo que cada cual se guarde lo suyo. Según el dicho popular: “obras son amores y no buenas razones”. ¿Es posible no quedarse aislados como el profesor/a o activista que se sienten incomprendidos? Es decir, el “**transducir** ”, el avanzar a saltos desde la **acción-comprensión** , más allá de los diálogos bien-intencionados. ¿Cómo podemos abrir prácticas co-labor-activas sin respuestas cerradas, construirlas en cada situación concreta?

La creatividad social: “¿Por qué lo hacen?”

La investigación citada por Antonia de Vita **(**p. 38), preguntando a “trabajadoras y trabajadores de las economías diversas” (¿“por qué lo haces?”) es muy parecida a la pregunta de investigación que hice hace años, en América Latina y en Madrid: “¿Por qué hacen lo que hacen?”; en mi caso, sobre actividades sociales en general. Lo que me llevó a escribir un libro sobre la “creatividad social” y las “metodologías participativas” (Villasante, 2006). Recupero ahora de aquel vasto texto la **extrañeza de las personas a mi pregunta**. La gente más creativa nunca se había hecho esa pregunta con profundidad, aunque hacía cosas creativas sin mucho debate sobre su fundamento intelectual.

En aquel libro relacionaba esta posición de base empírica con las justificaciones teóricas de Maturana y Varela, Illich y Freire, Piaget y Vygotsky, el debate de Jung con Freud, o con Pichon-Rivière o Guattari, el eco-feminismo de Fox Keller o los postulados de Ibáñez, etc. Paso a resumir estas aportaciones con una frase de Paulo Freire: “Lo importante es hacer ver que la reflexión no es suficiente para el proceso de liberación. Necesitamos de la praxis o, en otras palabras, necesitamos transformar la realidad en que nos encontramos.” Yo proponía tres **acciones concretas** : a) “escuchar los cuerpos”, porque hay siempre “dobles lenguajes” y lo

no verbal dice mucho más que lo verbal; b) “hacer dramatizaciones con grupos”, con la lógica de los “grupos operativos”, para desinhibirse; c) “salir a la calle”, como los situacionistas, para construir situaciones reales. Por eso, llamamos “socio-praxis” a lo que hacemos, porque damos mucha más importancia a la praxis (acción-reflexión-acción) que al “diálogo de saberes” (sobre todo cuando éste se limita a un debate de conceptos) que apenas se relacionan con hechos concretos, movimientos o caminos abiertos.

Regresando al debate del libro (pp. 38 e 39) se insiste en el **valor de la creatividad práctica** :

Antonia de Vita lo repite en varias ocasiones: “creación de valor” (p. 27, desde el título de su comunicación), “la idea de autonomía que Iván Illich definiría como aquella propensión que “habilita la existencia” (2005), una postura generativa posible en un horizonte de la pedagogía de la creación social” (p. 44). Cita al pedagogo japonés Makiguchi (p. 108): “la propia vida es un proceso de creación de valor y la educación, con sus metodologías, debería conducirnos hasta ese fin…”; “la capacidad creativa” …, “la pedagogía es el primer camino para crear valor, no es la economía”. Creo que se entiende lo que es “valor de uso”, aunque el neoliberalismo procure hacerlo pasar por “valor de cambio”. A. de Vita (p.151): “El capitalismo se alimenta de las diferencias, porque todos los días tiene que poner en movimiento otros valores; ¿y qué es un valor?; la diferencia; ¿y qué hace la diferencia?; las diferentes subjetividades… producen valor. Toda esta perspectiva produce valor y el mercado lo observa y se apropia de él…”.

Estamos en la “**intra -estructura** ”, como le llamó Paul Virilio y lo retoma A. Lans (2018) **.** Practicamos una serie de ritos y costumbres sociales, que al convertirse en hábitos de rutina nos van construyendo en lo que somos, configurando los intereses comunes que defendemos. Los intereses de género, edad, clase, cultura, no son elaborados por cada persona, aisladamente, nacen de lo que vivimos en nuestras prácticas, en nuestras relaciones cotidianas. Confianzas y miedos tanto para luchar por la clase social o por el país. Por ejemplo, en el libro citado: “…en los pre-adolescentes, el hecho de ser muchacho o muchacha, está muy ligado a una norma de género; quiere decir que el género es muy normativo. ¿Qué significa ser muchacho perfecto? ¿Qué significa ser la muchacha perfecta ?”… “retorno del patriarcado y crisis del patriarcado”… Cree Dolors Monferrer (pp. 165-6) que también los hombres sufren el patriarcado: “Porque de la misma forma que tuve en las aulas mujeres maltratadas y sé que son personas con mucho dolor, con muchas carencias y con muchos problemas…; ellos son hombres con mucho dolor, con

muchas carencias y con muchos problemas. Vi lo mismo en unas y en otros. Y es cuando veo que el patriarcado es horrible, es castrador, es violento y hace que las personas vivan mal y se perjudiquen unas a otras.” Lo que nos lleva a relacionar **patriarcado y relaciones operativas** , que llevan a que la familia y la escuela enseñen relaciones de autoridad, más que teorías… para interiorizar la normalidad hegemónica (lo que también dice la psicología social de Pichon-Rivière o el esquizoanálisis de Guattari, etc.), o sea, un sistema reproductivo más basado en relaciones que en conceptos.

Construir “ritos de paso” a través de las R.O.C.E.

Algunas feministas han acuñado las siglas del BBVA como crítica al modelo de Burgués, Blanco, Varón, Adulto, como siglas referentes de lo que oprime tanto a trabajadores, otras etnias y colores, mujeres, niños/as y viejos/as. Habría que añadir también CB (Caixa Bank) como “Consumista y Borde”, por ejemplo. Porque lo que se está criticando es el estilo a lo James Bond, Berlusconi, Trump, Bolsonaro, etc. y otros tantos BBVA y CB que hay por el mundo que se presentan como Equivalentes Generales de Valor o Marcos de Referencia, y tienen muchos seguidores. Este modelo se basa en la familia de tipo patriarcal, triangular y normativa (aunque muy cínica e hipócrita en la realidad), en la que se ha educado desde hace siglos a niños y niñas, donde apenas se cuidan las diferencias, donde se norman los deseos y los intereses, se reprimen las diferencias y diversidades. Quien se aparta del modelo es un “perdedor” o una “perdedora”, no tiene posibilidades de triunfar, de tener éxito en la vida.

¿Por qué nos pasa esto? Partimos al nacer como humanos de una gran vulnerabilidad y de las necesidades de inter-dependencia, en comparación con otros mamíferos cuyas criaturas adquieren antes la capacidad de valerse por sí mismas. Nuestro cerebro tarda en desarrollarse, y lo hace en relación con los juegos y con el ambiente nutricional y social en que nos toque vivir. Por eso desde la infancia estamos en continuos retos, y ritos de paso, para ir superando pruebas y en esa medida nos construimos con lo que seremos. No tomamos las decisiones cada cual por su cuenta sino en ambientes y relaciones determinadas, pero con un margen de maniobra que va acompañándonos, no determinista, aunque por fuera y por dentro tengamos muchos condicionantes.

No estamos condenados ni por los “Equivalentes Generales de Valor” o “Marcos” que nos están dominando, ni por los intereses y los deseos que nos constituyen desde lo más íntimo. Hay varios momentos en nuestras vidas en que debemos

tomar decisiones, teniendo en cuenta los condicionantes cartografiados por arriba y por abajo. Siempre estamos en alguna red, familia, trabajo, pueblo o barrio, cultura, etc. pero también cambiamos en diversos momentos de la vida. Hemos aprendido que **los "esquemas conceptuales" se pueden ir cambiando según las "relaciones operativas" y no al revés.** Lo que se hace deja mucha más huella que lo que se dice. Los conceptos son más eficientes en la medida en que responden a relaciones vividas. Y por eso podemos ver, en el cuadro que sigue, cómo a lo largo de una vida hay "Relaciones Operativas" (desde los deseos e intereses) en donde cabe tomar posturas diversas (en los "conjuntos de acción"), y desde ahí justificar mejores "Conceptos eficientes".

Esquema de Ciclos R.O.C.E.: (Relaciones Operativas y Conceptos Eficientes)

Ritos de paso: Ciclos vitales:	*Cambios Biológicos*	*Relaciones Operativas*	*Conceptos Eficientes*
Infancia	Teta-cara/primeros movimientos	Mamar y jugar Padres/escuelas	Seguridad y Miedos Obediencia
Adolescencia y Juventud	Crecimiento Hormonas y fuerza	Ritos de paso Grupos/Pandillas Aventuras	Repudio e Identificaciones (cerradas/abiertas)
Procreación y Profesiones	Capacidad laboral Tener hijos/as	Trabajar, alimentar educar, etc.	Responsabilidad ante los otros
Madurez	Primeros achaques	Rutinas/conflictos Mandar/Juzgar	Autoridad Escepticismo
Vejez	Sin fuerzas, pero con experiencia	Reconocimiento Mediación	Mezclas y asuntos pendientes

Fuente: *autoría propia*

Por ejemplo, la infancia en la familia marca para toda la vida. Pero la familia puede ser de muchas maneras distintas, al igual que la escuela, o las relaciones de vecindad. Según sean las relaciones (más que los conceptos) se producirá una cierta seguridad o situaciones de miedos e inseguridades, una disponibilidad a la creatividad desde los juegos, o temores a los mayores. La obediencia puede tener bastante sentido en los primeros años por nacer las criaturas humanas en sí mismas muy desvalidas. Pero esta relación se puede construir desde el temor o con responsabilidad y con la experimentación compartida. No vamos a insistir aquí en

los muchos análisis desde Piaget, Vygotsky o Freire, de sobra conocidos.

Pero sí viene a cuento insistir en la etapa de la adolescencia, que es donde se suele producir los repudios a lo familiar cercano, y la construcción de las "identificaciones" que pueden marcar las etapas posteriores de la vida. En sectores progresistas no se suele tener claro qué políticas son las convenientes en estas edades. En los programas muy racionalistas **se desconfía de la emergencia de los deseos** que se suelen producir de forma alterada y contradictoria, y los ritos de paso suelen ser mucho más atendidos por los sectores más reaccionarios (lo militar y machista, deportes muy antagónicos, la pornografía, las aventuras con estimulantes al límite, etc.). Pero también podría haber aventuras que puedan ser para la solidaridad, desde las pandillas, desde huelgas de Institutos por causas justas, deportes con mayor colaboración entre semejantes, uso del sexo más responsable, gozar de fiestas con diversidad de conductas, etc.

Las identificaciones suelen ser provisionales, como los ritos de paso, pero suelen dejar huellas. En todos los países podemos reconocer algunas generaciones que se las identifican por algunos acontecimientos que se han vivido desde los deseos y prácticas creativas colaborativas. No es porque haya habido unas teorías especiales que hayan producido esos acontecimientos, sino más bien al revés. A partir de que se dieron los acontecimientos de 1968, o de los años 90, o de 2011, etc. se puede reconocer que esos ritos de paso han marcado otra forma de entender la vida, y sus consecuencias socio-políticas. Hay identificaciones muy cerradas, por ejemplo con ideologías o con religiones que se adscriben a una iglesia o un partido donde la jerarquía ya está establecida, y eso da para estar a favor o en contra o a favor de los propios o los ajenos. Pero también pueden darse otros acontecimientos que sirvan para **rituales de paso a posiciones más abiertas y creativas** , no tan jerarquizadas, no tan patriarcales.

No todo debe ser "matar al padre" y desgarrarse como Edipo, contra otros y uno mismo. Hay otras posibilidades como Telémaco (esperar a que llegue Ulises, según argumenta Recalcati), o incluso pasar de la familia (como la formación de Leonardo en su taller artesano). Superar la familia de sangre y de origen supone todo un reto, y es algo, en la formación pedagógica, que aún no está construido cabalmente para las edades adolescentes. El que ahora estemos pasando a una nueva situación de muchas familias variables, diferentes y "deseadas", puede ser una buena ocasión para democratizar las relaciones desde la edad y desde el género. El patriarcado ha sido denunciado por las mujeres, pero también debe ser replanteado por los adolescentes (varones tanto como mujeres) por ser unas prácticas represivas de las

diversidades, de las grandes posibilidades de creatividad social en esa etapa de emergencia de los deseos.

En las etapas de procreación-profesiones, madurez, y vejez, también se pueden producir nuevas experiencias como “ritos de paso” (tipos de trabajo cooperativos o jerarquizados, luchas por mejoras sociales, vanguardismos elitistas, etc.). Como se puede comprobar no estamos haciendo tanto énfasis en los contenidos (más o menos de cambio o revolucionarios) como en las formas de articular los vínculos y las relaciones operativas. Porque lo que hemos comprobado es que poder **cambiar las “relaciones operativas” en la práctica** es mucho más transformador que los debates de “esquemas conceptuales”. Si en un proceso práctico y vivencial podemos cooperar, por ejemplo, las nociones comunes son más fáciles de encontrar. ¿Nos dividen cuestiones conceptuales, ideológicas, o de protagonismos? Pero como está mal visto sacar estos “egos” a pelear, los disfrazamos de justificaciones teóricas. Si se superan las rivalidades personales y se puede cooperar para un objetivo concreto, es más factible construir deliberativamente.

Lo/as mayores, abuela/os, que ya no somos padres, antes nos moríamos pronto al acabar nuestras tareas laborales, pero ahora podemos ser nuevos activos potenciales. Ya no se ejerce la fuerza, pero se puede reconocer la experiencia acumulada en los cuerpos y la mente. Como pensionistas, más que como asalariados, ya no tenemos jefes (salvo el estado) y eso nos socio-politiza más. Nos podemos dedicar a asuntos que teníamos pendientes, más artesanos, más creativos, a nuevas amistades más abiertas y menos dogmáticas, lo que nos puede dar un papel de mediación en los conflictos familiares o sociales, por ejemplo. Son nuevos ritos de paso mucho menos patriarcales que podemos abordar, ya que tenemos poco que perder y mucho que aportar, en la medida en que aumenta la esperanza de vida en nuestra sociedad.

Participación y estrategias con los “conjuntos de acción”

Aprendimos el “mapeo estratégico” con Paulo Freire, pero le damos una aplicación mucho más operativa con nuestras prácticas en todo tipo de procesos participativos. Es una forma de reconocer a los grupos sociales dentro de las clases, y su pertenencia ideológica, organizativa y emotiva. Se consideran las ideologías, pero no como un todo coherente en cada sector o grupo sino como los elementos contradictorios que muestran varias caras, según las “relaciones operativas” donde se construyen. Como argumentamos las relaciones marcan más que los conceptos, más que ideologías que justifican las prácticas. Se trata de relaciones muy

complejas no deterministas, que pueden estar cambiando más que los pre-conceptos en que cada cual haya sido educado, como vamos a poder ver en los siguientes apartados. El gráfico que vamos a presentar debería estar surcado por relaciones enmarañadas, aparentemente caóticas, como si fuera un manglar o un rizoma. Los “entramados” de relaciones obedecen a varias variables y no solo a la de clases sociales. Para dejarlo más claro, los “conjuntos de acción” los enmarcamos solo entre unas columnas (de izquierda-crítica a derecha-no crítica), y en vertical entre los activistas y los pasivos, por el lugar de la comunicación que ocupan. (Red CIMAS, 2015).

Con estos “mapeos estratégicos” proponemos un gráfico sobre lo que nos está pasando, y **cómo se puede enfocar y desbordar** . Por encima de todas las personas y grupos están los “Equivalentes de Valor o Marcos” dominantes, que se transmiten sobre todo por los medios (TV, miedo a la gente con muertes y catástrofes, preocúpese del sexo y el fútbol, vean pelearse a los tertulianos), y todo eso puede que lo comenten en sus “móviles” como una votación permanente y controlada desde arriba. En la columna de la derecha de la imagen, está el campo en donde las preguntas llegan marcadas, las agendas manejadas y las posibilidades de debatir con alguien que te insulta casi nulas. Por la izquierda del esquema se pueden ver los porcentajes de “activistas”, los “seguidores” y los “nodos retransmisores”, hasta llegar a la gran “mayoría silenciosa” (y su apéndice más pasivo). Estos porcentajes los pueden comprobar en las grandes movilizaciones, en las votaciones, etc. de igual manera que en su barrio, su trabajo o entre amistades. Todas las personas estamos en varios de estos “entramados” y son estos los que nos constituyen como actores sociales.

El campo de los “conjuntos de acción:

Equivalentes generales de valores dominantes (Marcos de referencia) ***:***

TV *con futbol, muertes, sexo, etc*

(0,1%)
activistas (crítica – crítica)

“**gestionistas ”**
mediadores

“**populistas”**

grandes eventos y trolls que polarizan las post-verdades

(1-2 %)
seguidores

movimientos
“**cuidadores** ”

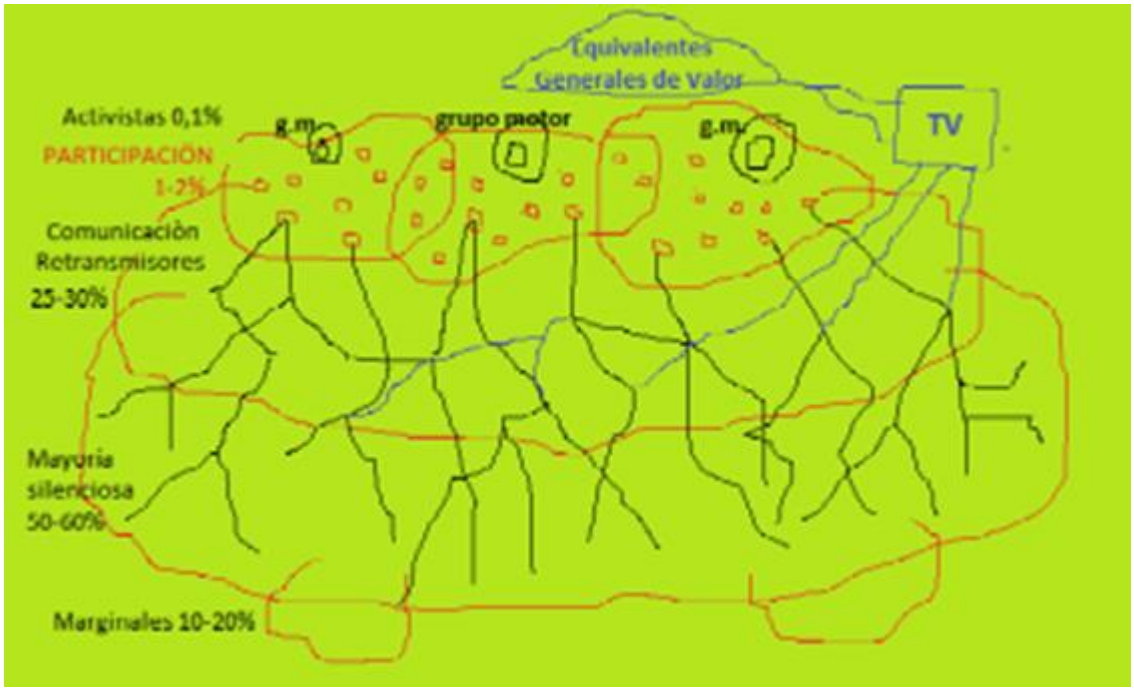
(25-30 %)
retransmisores

Redes Sociales

(50-60 %)
mayorías silenciosas

movilizaciones / opiniones fluctuantes
quejas, miedos y ausencias

(10-20%)
pasivos/as



Fuente: autoría propia

Dentro del gráfico aparece un “mapeo estratégico”, a título de ejemplo, donde las líneas están delimitando los “conjuntos de acción” más habituales. Ahí podemos reconocer los grupos activistas de crítica-crítica (marxistas, feministas, ecologistas, etc.) más o menos peleados entre sí, cada cual con su manifiesto y su programa diferencial. Solo en algunos casos (de implicación y escucha) conectan con algunos movimientos “cuidadanistas” (es decir, aquellos que cuentan con porcentajes de “seguidores” y “retransmisores”). “Seguidores” son los que van una o dos veces al año a una reunión amplia (100 personas en una población de 10.000 por ejemplo, donde los activistas son 10 como mucho). Pero la clave de que la gente se movilice está incluso en los “retransmisores” que no acuden a reuniones, pero que sí hacen la tarea de comentar en sus entramados de vida cotidiana, los contenidos de lo que se quiere.

La **escucha activa es la que se preocupa de estar atenta** a todo esto, y aprende de lo que sube desde estas bases. Hay otros “conjuntos de acción” en el gráfico. Podemos reconocer los grupos y partidos de corte mediador, “gestionistas” porque tratan de gestionar para la gente, pero sin implicarla en las tareas o movilizaciones, pues son sus representantes. Eso lleva a que puedan recoger de todas partes según las coyunturas, pero también tiene por debajo una masa de posiciones fluctuantes, que se van desencantando con unos y otras. Sectores fluctuantes que a veces están en movimientos sociales, otras veces votan con los populistas de diversos signos, y otras no apoyan nada. Depende de las 4 variables que ya veíamos antes, cómo se articulan en cada momento. Pero también están los conjuntos de acción de tipo “populista”, que se pueden apoyar en lo que se repite por los medios y por los móviles, sobre lo que más se polariza. Mucha gente no quiere aventuras, sino que “le den” alguna seguridad (puede ser de cambio o de mantener las tradiciones). Las “post-verdades” muy repetidas pueden ser una realidad para muchos “retransmisores”, y esto es lo decisivo en el sentido común construido.

Para transformar el mundo (el nuestro, el general) está bien tener una ideología y un programa, pero mucho más decisivo es tener las fuerzas necesarias para hacerlo. Pues nos podemos quedar aislados repitiendo nuestras verdades, pero solos. Las fuerzas se pueden agrupar escuchando y articulando acciones con los conjuntos de acción más próximos, dividiendo los conjuntos opuestos por sus

contradicciones, construyendo la seguridad de un programa con la gente de base (las quejas de los desencantados). Por eso la ideología ha de estar abierta a escuchar la diversidad (de acciones y de sentido común) y poder construir cooperativamente movilizaciones y organizaciones capaces de transformar las explotaciones, opresiones, y los “equivalentes generales de valor”. No solo votar un día un programa, sino construir los “grupos motores” de movimientos (agrupaciones, círculos) que en lo cotidiano apliquen estrategias inclusivas.

No parece que se pueda cambiar de posición ideológica solo por estos comentarios, ni parece lógico pretenderlo. Lo que se pretende es poder actuar con coordinación, si se quiere superar las fuerzas que nos explotan y nos oprimen. Para eso es posible **acordar una estrategia pedagógica apropiada desde la diversidad** . Los métodos democrático-participativos pueden ayudar a superar sectarismos. Por ejemplo, para las elecciones municipales en España se pusieron en marcha variados procesos desde abajo que sí construyeron esas candidaturas que tuvieron éxito, pero para estas elecciones de 2019 ya algunos partidos y liderazgos se organizaron desde arriba, lo que generó muchas divisiones y mucho menos entusiasmo por abajo. Parece que no sabemos aprender ni de nuestros errores ni de nuestros éxitos. En España no es necesario conocer al dirigente o líder de los pensionistas o de las feministas para participar en sus movilizaciones y sus exigencias al Estado. Se han venido realizando fuertes movilizaciones, pero nadie conoce a las o los líderes, ni parece que haga mucha falta. ¿Podemos aprender de sus formas de organización, nos enseñan la democracia de base, la democracia participativa?

5.- Algunas pedagogías democráticas y “cuidadanistas”

En el esquema de los “conjuntos de acción” que hemos presentado, le poníamos a unos movimientos sociales el adjetivo de “cuidadanistas”, y es porque, aunque muchos pueden ser de ciudadanos, no todos lo hacen con “cuidados”. Es un adjetivo con el que algunas feministas tratan de mostrar diferencias para hacer estilos socio-políticos menos patriarcales, menos jerarquizados y competitivos. Otras lo denominan como “feminizar la política”, evitando competencias de “machos alfa” o de “egos” excesivos. En los casos que hemos seguido hay mujeres, jóvenes, mayores, etc. pero lo más notable suele ser la existencia de “grupos motores”, es decir de aquellos colectivos informales que se juntan **para alguna tarea concreta** , durante un tiempo que varía, más que por afinidades ideológicas o con voluntad de organización cerrada.

Así como en los partidos políticos vemos una competición interna permanente por

ser los líderes, y competiciones externas por ser más representativos, **en estos “grupos motores” hay unos estilos más de “retaguardia”** . Forman parte más de lo que se ha dado en llamar movimientos sociales o democracias participativas, que democracias representativas. Hay un estilo más coral, donde una puede ser la más conocida o la que habla mejor, pero otra persona puede ser quien cuida de las buenas relaciones y el ambiente interno, así como otra puede encargarse de llevar cuenta de los acuerdos y de recordar las tareas, u otra de actividades que sabe hacer mejor que los otros, etc. Y además no es para siempre, sino que tratan de crear un buen ambiente durante el tiempo que dure el proceso, porque si no es así se van a disgusto y decae todo.

Algunos ejemplos de pedagogías que hemos visto poner en práctica nos indican que hay otras formas de ser “cuidadanistas” y construir democracias participativas. Por ejemplo, cuando se inicia un proceso de implicación mucha gente se adelanta a poner sus propuestas, que cree las más justas. Pero primero habría que tener en cuenta los “criterios” comunes que permiten que tal proceso tenga una cierta unidad de fondo, que se detecten cuáles son las carencias principales, los dolores a superar, y después ya se puede ver si cada propuesta corresponde a las necesidades colectivas. Nos parece de bastante lógica, pero se suele hacer poco. Queremos cuidar más los procesos democráticos, pero enseguida nos echamos a pelear porque “mi solución es la mejor”, casi sin haber escuchado las otras razones, o los criterios comunes que permitirían valorar cada una de las soluciones propuestas, en función de acuerdos previamente tomados.

En una isla donde había que gastar un dinero, para un proceso participativo por el gobierno, nos preguntaron cómo hacerlo. Les dijimos que reunieran a la gente interesada, y que acordaran unos criterios comunes, a partir de las experiencias que tenían previas, y que se hicieran públicos con la convocatoria para presentar los proyectos. La gente fue (suele ser) muy **solidaria a la hora de aportar los criterios** . Cuando se presentaron los proyectos cada cual defendía, en cambio, lo suyo. Eran las mismas asociaciones y personas, pero en un espacio de diagnóstico y criterios les salía lo más solidario, y en un ambiente de competir por proyectos les salía la vena de rivalidad. No es que la gente sea buena o mala, sino que los procedimientos nos hacen parecer más competitivos si nos echan a ello, o más solidarios si se dan las circunstancias. La culpa es del profesor, el activista o el profesional, no de la gente.

Se suelen plantear los debates y las decisiones en forma de dilemas, que nos provocan a tomar partido a favor de una u otra solución, entre las más aplaudidas

en las redes sociales o entre los tertulianos de una televisión. Pero detrás de cada dilema suele haber una pregunta tramposa, que nos obliga a decidir entre 2 cosas, que no nos tienen por qué gustar. Suele ocultar otras posiciones posibles que no se nombran o que se dan por no viables. Por ejemplo, el trabajo para los migrantes o para los autóctonos de cada lugar. Pero depende de qué trabajos hacen mejor unas y otras personas, al margen de su origen, tal vez por ser jóvenes o mayores, tener habilidades o no, tener experiencia o no tenerla, etc. En cambio, nosotros solemos devolver la información a la gente para que se pueda tomar una buena decisión, pero solo cuando ya hemos escuchado más de 5 o 6 posturas diferentes, entre las cuales puede haber varias “inclusivas”, no excluyentes. Es lo que nombramos como “multi -lemas” que superan los dilemas.

Alguna gente se dice asamblearia y defiende que es el mejor método democrático, pero hay que tener “cuidado” con lo que se hace. Hay un tipo de asambleas donde la información solo la manejan algunos, y se suelen convertir en “plebiscitos” en donde no caben más posiciones que las que nos dicen. Está bien que una o dos veces al año se consulte con toda la población que quiera asistir libremente a una convocatoria, pero la información debe ser previamente elaborada por grupos que sepan de lo que se está tratando, y con diversidad de posiciones posibles, no solo dilemas o si se va a respaldar a un dirigente u otro. Para que una asamblea sea participativa debería poder opinar toda la gente, y eso solo es posible si **se divide en grupos pequeños,** durante un tiempo, o previamente a la reunión. Solemos hacer talleres y reuniones a lo largo del año, con informaciones diversas y de contraste, y cuando toca la asamblea también puede haber grupos que durante un tiempo puedan debatir aleatoriamente.

Y tampoco hay por qué votar por una solución frente a otras. Se pueden distribuir los puntos, como si fueran monedas o garbanzos, y que cada cual pueda repartirlos entre las varias alternativas que se presenten. A una le puede dar 5 puntos y a otra le da 3 y a otra ninguno, por ejemplo. O hacer otras distribuciones, de forma que cada cual además de ver y defender la propia solución vea y **se entere de las otras posibles que se han presentado, que no tienen por qué ser incompatibles** con la propia. Y que incluso pueden sumarse o acoplarse luego de la votación ponderada. De hecho, lo que solemos hacer, tras estas ponderaciones con puntos de la gente, es tratar de que se puedan sumar y articular las más respaldadas en un diálogo abierto. Ya la gente ha visto que algunas propuestas han sacado pocos puntos y otros muchos apoyos, por lo que es más fácil el consenso a partir de estas valoraciones previas.

Hasta aquí no hemos necesitado “representantes”, pues se pueden construir los auto-diagnósticos y las ponderaciones solo con “grupos motores”, y alguien que haga de facilitador/a o cuidador/a. Como en estos procesos con democracias participativas la gente se va conociendo se ve quien tiene interés y sabe de tal o cual cosa, quién es más cuidador/a, quien puede tener mejor relación para los medios, quién habla con soltura en público, quien media y facilita en las reuniones, quien es más sistemático/a en tomar notas de los acuerdos, quién está preocupado/a en recordar tareas, etc. De tal forma que puede haber una **distribución de funciones** , incluido el papel de portavoz para unas u otras cosas (que no tiene por qué ser la misma persona para todo). El que se distribuyan las tareas y los papeles, y que además puedan ser rotativos según lo que se va experimentando, puede ser una gran escuela democrática. En cambio, se suele hacer primero la elección de quién es el responsable, y luego el para qué. Es decir, la casa empezando por el tejado desde nuestro punto de vista.

En pedagogía puede ser muy importante tener un “observatorio”, y hacer sesiones cada cierto tiempo, previamente a que se detecten desvíos de los criterios iniciales o de los estilos de cuidar el proceso. Hay quien dice que la democracia participativa consiste en controlar el poder, pero eso supone que ya hay un poder distante al que hay que controlar y que esto se hace luego de que ya ejerció su poder. No parece malo que se controlen los poderes existentes, pero es mucho mejor que se pueda prever lo que no nos gusta que pase. Un observatorio nos permite tener “coherenciometro” o seguimiento, antes que tener que controlar los poderes propios o ajenos. Es decir, por ejemplo, un cuadro de doble entrada donde ir colocando los criterios o los objetivos enunciados en conjunto al principio, y cruzarlos con las actividades que de hecho se va a hacer o se han realizado, para ver prioridades o desviaciones.

No es tan **complicado formarnos en las prácticas de democracias participativas** y usar estas pedagogías transformadoras, ritos de paso para la construcción un poco más colaborativa. No estamos “concienciando” a nadie sobre nuestra ideología o nuestra religión. Estamos respetando que cada cual parta de sus principios siempre que no se los quiera imponer a los demás. Y por la práctica de construcción co-labor-activa vamos dándonos cuenta lo que tiene de interesante cada posición. Es desde la diversidad desde donde se puede ejercer este tipo de creatividades, no desde la uniformidad de posiciones en que nos quieran adoctrinar. En la medida en que podamos hacer “habituales” este tipo de pedagogías, o sea confiar en las propias fuerzas co-labor-activas, en las capacidades en que nos

vamos entrenando, es como podemos ir superando los desánimos.

Hay gente que se adhiere a la servidumbre voluntaria cuando le hemos fallado por el estómago y por las fantasías, que se apunta a otras fantasías a ver si aquellas otras personas no nos fallan. Tal vez alguien prometió el socialismo y luego se quedó en lo poco que le dejó hacer la “globalización neoliberal”, o incluso algunos compañeros de ruta se dejaron tentar, la codicia o el clientelismo. No es la primera vez que sucede, y la gente prueba con otras personas a ver si estos “sí nos representan” y nos dan más “seguridades”. Pero el problema que tratamos de plantear es que solo con las experiencias que construyen más allá de unas personas-responsables, que construyen desde otras prácticas colectivas no tan delegadas, se puede evitar las tentaciones del poder. Todos somos humanos y si nos ponen en la carrera a ver quién es más listo y con quién debo competir, pues nos sale lo peor. Mientras que si nos ejercitamos en otros tipos de procesos más colaborativos de base pues nos saldrán los aspectos más solidarios y más creativos.

Bibliografía

BOURDIEU, P. La dominación masculina. Anagrama. Barcelona, 2005.

BRAIDOTTI, R. Transposiciones – sobre la ética nómada. Ed. Gedisa. Barcelona, 2006.

CORELLA, I., BOROX, P., APARICIO, P. Nueva educación permanente: saber, emancipación y practicabilidad de la vida. InstPaulo Freire España. Xativa (Valencia). 2019.

DAMASIO, A. Y el cerebro creo al hombre. Ed. Destino. Barcelona, 2010.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. El Anti-Edipo. Capitalismo y esquizofrenia. Paidos. Barcelona, 1985.

DEBORD, G. La sociedad del espectáculo. Castellote Ed. Madrid, 1976.

ERIKSON, E. El ciclo vital completado. Ed. Paidós. Barcelona, 2000

FOUCAULT, M. et alii. Espacios de poder. Ed. La Piqueta. Madrid, 1981.

FREIRE, P. y SHOR, I. Miedo y osadía. La cotidianeidad del profesor. Ed. CREC y IPFE. Xátiva, 2008.

GALTUNG, J. Transcender y transformar. Quimera Ed. México, 2004.

GRANOVETTER, M. La fuerza de los vínculos débiles. Revista Análisis de Redes Sociales, Política y Sociedad (no 33). Universidad Complutense de Madrid, 2000.

GUATTARI, F. Psicoanálisis y transversalidad. Siglo XXI. Buenos Aires, 1976.

GUTIÉRREZ, R. Políticas en femenino: transformaciones y subversiones no centradas en el estado. Revista Contrapunto (n.o 7). UDELAR. Montevideo, 2015.

HARVEY, D. Espacios de esperanza. Ed. Akal. Madrid, 2000.

IBÁÑEZ, J. Por una sociología de la vida cotidiana. Siglo XXI. Madrid, 1994.

LANS, A. Una Clínica Esquizoanalítica. Imaginante Ed. Argentina, 2018.

LAVAL, C. y DARDOT, P. Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Ed. Gedisa. Barcelona, 2015.

MATURANA, H. Del ser al hacer. Comunicaciones Noreste. Santiago, 2008.

PICHON-RIVIÈRE, E. Teoría del vínculo. Ed. Nueva Visión Buenos Aires, 1991.

RECALCATI, M. El complejo de Telémaco. Padres e hijos tras el ocaso del progenitor. Ed. Anagrama. Barcelona, 2014.

RED CIMAS. Metodologías participativas: sociopraxis para la creatividad social. Ed. Dextra. Madrid, 2015.

OROZCO, A. Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Ed. Traficantes de Sueños. Madrid, 2014.

SAMPEDRO, V. Dietética digital: para adelgazar al gran hermano. Icaria Ed. Barcelona, 2018.

SCOTT, J. Los dominados y el arte de la resistencia. Ed. Txalaparta. Tafalla, 2003.

VARELA, F. Conocer las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Ed. Gedisa.

Barcelona, 1998.

VILLASANTE, T. Desbordes creativos. La Catarata. Madrid, 2006.

VILLASANTE, T. Redes de vida desbordantes; fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana. Ed. La Catarata. Madrid, 2014.

VILLASANTE, T. Democracias transformadoras: experiencias emergentes y alternativas desde los comunes. El Viejo Topo. Barcelona, 2017.

ZIBECHI, R. Movimientos sociales en América Latina. El “mundo otro” en movimiento. Zambra. Málaga, 2018.

Mulheres e educação: trajetória realizada por um grupo de mulheres da FLONA/Floresta Nacional de Tefé/Amazonas/ Brasil

Êmila da Silva de Andrade [1]

Rita de Cássia fraga Machado [2]

RESUMOE

Este trabalho traz resultados da investigação iniciada em 2017 no projeto EDUCAÇÃO DAS MULHERES DA FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ: Participação e Emancipação, no qual visou à análise do processo de emancipação e participação das mulheres da Floresta através da educação não-formal. O pressuposto teórico se apoia metodologicamente na pesquisa-ação participante. Nesse tipo de pesquisa não se limita em pontuar apenas os sujeitos populares que participam do processo, “ela própria é uma alternativa coletiva de criação de conhecimento social” (MACHADO,2015, p.30). A abordagem tornou-se necessária para discutir a desigualdade de gênero existente dentro das comunidades ribeirinhas. Além do esforço da pesquisadora também houve contribuição de alguns parceiros que fizeram parte desse processo, como do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), o Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e a pesquisa coordenada pela professora Dra. Rita de Cássia Fraga Machado. Buscou-se evidenciar o avanço na trajetória emancipatória vivenciado pelas mulheres da floresta. Através de estudos de campo, entrevistas individuais e em grupo conseguimos resultados que comprovam nossas investigações. Percebemos que o processo é inacabado, porque a educação é um processo contínuo. Os resultados obtidos demostram o posicionamento cada vez maior das mulheres em tomadas de decisões no que refere a sua vida e suas comunidades. Notam o seu valor enquanto mulher e agricultora e buscam através da prática sustentável de suas hortas uma vida melhor para elas e suas famílias.

Palavras chave: Mulheres, Educação, Participação, Emancipação.

Nós somos com as castanheiras do Norte: grandes, fortes e resistentes.

O presente artigo foi resultado final de um projeto pesquisa do PAIC [3] e também

integrou o terceiro capítulo da minha monografia. Onde visou à análise do processo de emancipação e participação das mulheres da FLONA. Durante o período de agosto de 2017 a julho de 2018, foram realizados participações em Encontros de Formação e nas suas reuniões, no qual contribuíram para a investigação no que se refere ao processo de emancipação construído pelas mulheres da FLONA.

A pesquisa tornou-se relevante na medida em que buscou vivenciar os processos de educação popular [4] visando à participação e ampliação da consciência das mulheres da FLONA das seguintes comunidades: São Francisco do Arraia, Santa Luzia do Catuiri, Comunidade de Bom Jesus, Vila Sião e São Francisco do Bauana, onde tais mulheres historicamente foram deixadas a margem da sociedade, pelas questões de classe, raça e gênero.

Nesse sentido, a problemática se dava em saber em que medida a participação das mulheres nas várias atividades nos encontros, nas suas hortas e reuniões gerais do grupo pôde contribuir no processo de emancipação e construção de autonomia delas.

Nessa etapa analisamos o aumento qualitativo das suas participações. Buscou-se evidenciar o avanço na trajetória emancipatória vivenciado pelas mulheres da FLONA. Analisamos a partir das suas falas o quanto elas estão compreendendo o seu valor no trabalho e na comunidade, negando qualquer estigma sobre o papel da mulher.

Nesse sentido a sua participação nos trabalhos referentes às hortas tornam-se um favorável meio de investigação para evidenciarmos o seu processo de participação e emancipação.

A participação como prática pedagógica

A participação é considerada importante uma vez que se compreende que a partir dela poderemos tomar parte naquilo que nos é de direito. Diaz (1994) refere-se que tomar parte é fundamental. Quando se tomar parte, sendo forma de decidir juntos com o grupo os objetivos a serem atingidos. Nesse decidir, no refere às mulheres da FLONA e articulando-se entre si, é possível para elas fazer Encontros de Formação que falavam de direitos sobre as mulheres agricultoras. A partir de suas demandas que a equipe organizadora age e realiza os encontros.

O autor Diaz (1994) vem discutir, sobre “A participação ativa e passiva”. A ativa é

um membro que exerce ação, que põe em prática pode-se dizer seu poder de decisão, conduz para um cidadão encorajado, são pessoas que tomam parte dentro do grupo. Participar passivamente é deixar outros assumir as decisões por você, esta conduz para um cidadão inerte.

Refletindo sobre a participação no âmbito social, no qual serviu para compreender a importância dentro do grupo das mulheres, destaca-se a reflexão do autor:

> De modesta aspiração a um maior acesso aos bens da sociedade, a participação fixa-se o ambicioso objetivo final da "autogestão", isto é, uma relativa autonomia dos grupos populares organizados em relação aos poderes do Estado e das classes dominantes. Autonomia que não implica uma caminhada para a anarquia, mas, muito pelo contrário, implica o aumento do grau de consciência política dos cidadãos (DIAZ, 1994, p. 20).

O ato de participar deve ser imbuído por presença ativa e decisório por quem buscar autonomia seja em qual for o âmbito. Reforçamos que para haver maior participação social é preciso aprender as formas de adentrar nesse contexto. A educação contribui para isto.

Fazer com que as mulheres da FLONA entendessem os preceitos da participação dentro de um grupo foi aprendido no projeto maior [5], pois isso é reforçado entre as mesmas, na qual sempre alertam umas as outras que precisam contribuir e não deixar os seus trabalhos para as outras realizarem, no que refere as hortas que elas cuidam [6]. Como é reforçado por uma das mulheres *"Porque nós mulheres devemos participar mais dos trabalhos das hortas, que não devemos ficar isolada uma das outras e devemos ter informações, sermos pessoas bem informadas e respeitar umas as outras"*(Gravada na comunidade São Francisco do Arraia, 08/10/2016). Podemos perceber que o trabalho ativo realizado nas hortas é visto como uma união saudável e respeitosa dentro do grupo. Quando cada uma faz a sua parte, além de não "ficar isolada", torna-se um ato de respeito para com as companheiras de trabalho, deixando de ser uma participante passiva.

Na fala de uma participante podemos perceber que está se encontrava com uma participação restrita, consequência do contexto familiar que estava.

> *Que quando a gente tá no trabalho, e alguém chega e comenta assim: – Ah meu marido não queria que eu vinhesse aqui, ele falou pra mim que eu não tinha trabalho né e fui procurar trabalho-. Ai é uma maneira de ela achar que a gente, achar não, que nós somos amigas e compartilhar o problema dela né. Ai uma responde de lá: – diz pra ele não fazer isso não, diz pra ele vim participar com a gente também (Gravada na comunidade São Francisco do Arraia, 08/10/2016).*

O relato sobre a participação restrita de uma de suas companheiras é rejeitado dentro do grupo. O intuito de dotá-las de informações, jamais teve propósito de criar brigas em suas famílias, mas mostrar que a mulher pode escolher o que fazer e como fazer. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, já dizia Paulo Freire (1996). A escolha de participação seja em qualquer instância é um direito que deve ser reivindicado e posto em prática.

Nesse sentido participação para nós é vista como o processo de emancipação que vem sendo traçado pelas mulheres da FLONA.

A emancipação : uma conquista necessária

O processo histórico de emancipação das mulheres sempre foi recheado de antagônicas e preconceitos machistas em tudo o que era reivindicação do gênero feminino. No que se refere à educação, compreendemos que sua prática deverá ser realizada visando um aprendizado emancipador, que contribua para valorização dos saberes das mulheres das comunidades tradicionais.

Segundo a concepção marxista compreendemos que a emancipação da mulher e a emancipação humana são ideias inseparáveis. Entendemos que

> A evolução de uma época histórica é determinada pela relação entre o progresso da mulher e da liberdade porque relações entre o homem e a mulher, entre o fraco e o forte, fazem ressaltar nitidamente o triunfo da natureza humana sobre a bestialidade. O grau de emancipação feminina determina naturalmente a emancipação geral (MARX s/d apud FUSER 2009).

Entende-se então que a educação das mulheres está relacionada a uma emancipação de todos. Quando mais as mulheres forem livres mais saberemos que a sociedade em geral está caminhando a rumos emancipadores. Quando se refere às mulheres da FLONA acreditamos que a sua autonomia que é traço desse processo irá beneficiar uma comunidade inteira.

Em sua tese Bonfim (2018) discute sobre a desigualdade de gênero a partir da pedagogia histórico–crítica e do materialismo histórico–dialético, na qual fundamentou seus escritos em alguns autores marxistas. Esta dialoga de uma forma deslumbrante sobre a importância do debate sobre a condição da mulher. A partir de suas discursões percebe-se o desafio encontrado pela mulher brasileira para sua plena emancipação.

As relações desiguais na sociedade impedem a emancipação da mulher. Conforme (BONFIM, 2018) as condições que produzem a desigualdade são históricas e que ainda vem condicionando as relações, especialmente, na educação. Como por exemplo, a dupla moral que contribui para opressão e humilhação da mulher na sociedade (BONFIM, 2018). E não só na questão moral, mas também na naturalização dos fazeres domésticos, no qual Lenin classifica como escravidão, sim a mulher fica tão retida aos afazeres domésticos na sociedade capitalista, que sua situação para ele foi vista como uma escrava doméstica, que se ver retida aos filhos, ao lar e a cozinha (LENIN, 1980).

O conhecimento histórico da condição da mulher é um grande passo para a conscientização e construção do conhecimento crítico, isto se torna essencial. Para enfim ocorrer à superação da opressão que a mesma sofre na sociedade atual.

Nesse sentido,

> Pressupõe–se ainda, que a plena emancipação da mulher só ocorrerá através da aquisição da consciência crítica sobre sua condição histórica e da opressão que sofreu e ainda sofre na sociedade. A criticidade emerge essencialmente do movimento: intelectual e físico da mulher, da sua liberdade de ser, pensar, viver e escolher, através de sua própria percepção, os caminhos que deve percorrer para escrever por si mesma sua história. Assim, o acesso ao conhecimento precisa ser sempre o início e nunca o fim. (BONFIM, 2018, p.7).

No momento que mulheres perceberem a situação de opressão que vivenciam na sociedade, até em suas casas, escolas, comunidade etc., e compreender o quanto são oprimidas e refletirem sobre isso; estas poderão mudar o rumo e fazer escolhas autênticas sobre sua vida. Protagonizada por elas, suas escolhas não mais sofreram contaminação de quem elas não querem. Uma educação que vise à superação dos preconceitos de gênero é essencial para formar sujeitas conscientizadas de sua condição social.

Nesse contexto o conhecimento histórico bem como fora supracitado anteriormente com a autora Bonfim (2018), nos remete a pensar no que Paulo Freire (2001) pensou quando abordou sobre a superação que pode ser feita pelos seres humanos sobre a compreensão mecanicista da História, ver o futuro inexorável, como algo predeterminado. Esta nega que a educação pode algo, antes que aconteça a transformação das condições materiais. Mas superar implica uma nova visão de ver a História. Esta é inteligente, porque descarta um futuro inflexível, e reconhece os fatores condicionantes que homens e mulheres estão submetidos.

É importante ressaltar que:

> […] Ao recusar a História como jogo de destinos certos, como *dado*[sic],ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo (FREIRE, 2001, p.47).

Precisamos compreender que é possível transformar o mundo em um lugar mais justo. A educação deverá ser um instrumento para isso. É fundamental esclarecer que as mulheres poderão superar condições de opressão a partir da reflexão sobre sua situação histórica enquanto mulher. E o ensinar a refletir cabe a uma educação que as ensine o caminho para esse processo.

Sabemos que a escola e a família por vezes reproduzem as desigualdades do sistema patriarcal e capitalista, inculcam e infelizmente por vezes, com grande efetividade na mente das meninas.

> A própria educação familiar acentua e reforça estes diversos aspectos. Desde criança a moça é educada de uma maneira diferente do rapaz, sendo–lhe inculcado um sentimento de inferioridade. Nada disso é surpreendente: como dissemos, a sociedade exploradora fomente a ideologia, a cultura, a educação que lhe servem aos seus interesses. Ela faz isso com a mulher, como o faz com o colonizado ou o trabalhador nos países capitalistas. Todos eles são mantidos deliberadamente na ignorância, no obscurantismo e na superstição, com o objetivo de convencê-los a resignarem–se à sua situação, a inculcar–lhes o espírito da passividade e servilismo. (MACHEL, 1980 *apud* BONFIM, 2018, p. 95).

É essa educação que a Teoria Feminista sempre estará criticando, na qual é criada e reforçada pela sociedade. Simplesmente para servir aos seus interesses. Este tipo de pensamento simplesmente cria a subjetividade feminina em espírito de passividade.

É considerado dotá-las de conhecimentos que contribuem para exercer sua politização em frente daqueles que as menosprezam e as desconsideram. Nesse sentido é necessário segundo (SAVIANI, 1996 *apud* BONFIM, 2018) passar do senso comum a consciência filosófica. Nesse sentido, compreende-se que superar o senso comum é entender que na sociedade existem condicionantes sociais e estes necessitam ser compreendidos por todos(SAVIANI, 2000 *apud* BONFIM, 2018). A educação deve ser favorável a esta compreensão. Passar, ou melhor, superar o senso comum é um trabalho árduo e demorado.

A participação nos encontros formação não foi para reproduzir os conceitos de fragilidade e inferioridade que por anos eram rotulados nas mulheres; mas para fazê-las entender que ainda no século XXI segundo (LUXEMBURGO *apud* BONFIM 2018) existem correntes que nos prendem, as quais estão atrelados e invisíveis nos processos educativos.

Bonfim (2018) faz um processo reflexivo sobre a emancipação, apoiada nos escritos de Demerval Saviani a autora relata que a emancipação ocorre através de uma profunda reflexão sobre a educação sendo importante conhecer o processo que ocorre da passagem do senso comum para uma à consciência filosófica. Adquirindo conhecimento científico o ser humano irá superar seu saber ingênuo avançando para uma consciência crítica.

Contudo ressalta Bonfim (2018) que para romper com os preconceitos de gênero necessário é transcender a visão comum e sermos capazes compreender criticamente o contexto histórico–cultural no qual fomos ideologicamente fomos educandos e educandas.

Em função disso, podemos dizer que:

> Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada (SAVIANI, 1996 *apud* BONFIM, 2018, p.154).

Entender os processos educativos no qual estamos inseridos é fundamental. Até mesmo para sabemos questionar tais processos que por vezes são desiguais. Ter uma visão do todo é necessário para buscar transformá-lo. Precisa-se promover essa superação dentro das escolas e na sociedade em geral.

A desigualdade de gênero foi produzida a partir das transformações ocorridas na sociedade de classes. Surgindo à divisão entre dominantes e dominados; sendo a mulher vista como menor ao homem que é detentor dentro da unidade familiar (BONFIM, 2018).

Nesse sentido, no decorrer da história a educação tem reproduzido os seus interesses e ensina os papéis que a classe trabalhadora tem de assumir.

> Esta é uma questão histórica, pois as finalidades da educação sempre estiveram vinculadas aos interesses das classes dominantes, detentoras do poder político e econômico, as quais, objetivando a manutenção de seus privilégios, utilizam–se de um plano ideológico para, mascaradamente, designar às classes desfavorecidas (que SAVIANI chama de “dominados”) definindo quais serão suas posições ou seus papéis na sociedade (BONFIM, 2018, p. 155).

A educação atual ainda reforça os interesses dominantes, no qual excluir qualquer forma de expressão das ideias do povo. Cria a ideia para os dominados, no caso dizemos as mulheres, que não se pode mudar sua a realidade. Condenando-as a assumir um papel por vezes que não lhes é agradável.

Entende-se que a educação não é determinante para a transformação da sociedade, mas ela oferece ferramentas para que uma pessoa possa, por si, engendrar as mudanças, pois a educação é um instrumento de luta (BONFIM 2018).

A educação emancipatória se torna base para a formação de novas mulheres, que respeitam as diferenças. Nos quais deixaram “de ver a mulher como ser frágil, passivo, submisso, como objeto sexual, como propriedade privada” (BONFIM, 2018, p.157). E a escola como espaço de humanização deverá abrir debates para essas discursões e assim formar cidadãos conscientizados sobre a condição e superação das desigualdades.

Reitera a autora que especificamente é “a partir da aquisição do conhecimento, homens e mulheres passam a se olhar como seres humanamente e intelectualmente capazes de contribuir igualmente para a transformação das relações sociais e, consequentemente, da sociedade” (BONFIM, 2018, p.158). E ensinar sobre esses conhecimentos críticos devia ser papel da escola. Uma escola que busque e queria que seus alunos vivam em uma educação emancipatória.

Ressaltamos que “A emancipação da mulher não se dará numa guerra entre os sexos, homens e mulheres, mas no combate veemente das causas que engendraram a desigualdade de gênero” (BONFIM, 2018, p. 164). A luta por uma sociedade mais justa se dará na união de homens e mulheres contra os condicionamentos sociais do sistema capitalistas que suprime nossa liberdade.

Compreendemos que nossa sociedade precisa amadurecer e avançar em relação a superação da desigualdade de gênero. E esse avanço irá acontecer quando as mulheres forem vistas e tratadas como sujeitas capazes de refletir; no qual deve possibilita-las a aquisição crítica do conhecimento historicamente construído.

O caminho metodológico

As participantes, como foram supracitadas, moram em comunidades da FLONA. Assim destacamos que “A FLONA de Tefé é uma Unidade de Conservação (UC) de uso sustentável [...] É administrada pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da

Biodiversidade (ICMBIO)" (MACHADO, 2018, p. 17). Nela residem famílias que vivem da prática agroextrativista, da agricultura familiar, pesca, dentre outras práticas.

No decorrer da pesquisa estudaram-se as concepções da pesquisa-ação participante. Essa abordagem que foi utilizada durante a pesquisa para evidenciar e impulsionar o processo de participação das mulheres/sujeitas da investigação.

Ainda que exista teóricos que acreditam que ambos são dois métodos distintos (pesquisa-ação e pesquisa participante). Aqui iremos traçar a partir de nossa experiência que ambos visam o mesmo objetivo, porém com nomes distintos.

Dessa forma, Machado (2015) trata em sua obra dos dois métodos, a autora não utiliza diferenças conceituais, visto que tais são iguais porque visam transformar a sociedade na qual os/as sujeitos/as estão inseridos/as e durante o desenvolvimento da pesquisa apropriei-me dos princípios de ambas as metodologias.

O conhecimento da realidade é primordial para quem faz pesquisas sociais. Ainda mais para no âmbito na pesquisa educacional. Dessa forma, afirmamos que "[...] O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção" (MACHADO, 2015, p.32). O ato de busca de novos conceitos e visões para além do que o/a pesquisador/a tem, é um ato de mudança para ele/a mesmo/a.

O início da investigação está datado entre 01 de agosto de 2017 a 31 de julho de 2018, início do projeto. No qual participei de duas idas a campo, a primeira foi nos dias 19 e 20 de agosto de 2017. Onde ocorreu um encontro de formação. Durante esse encontro a equipe realizou os registros fotográficos, anotações no diário de campo e entrevistas.

Também ocorreu no dia 09 de junho de 2018 uma reunião que marcou o início do projeto coordenado pela orientadora, intitulado **Feira Agroecológica: mulheres fortalecendo trocas.** Houve grande entusiasmo de todas as participantes para o início do projeto.

Salientamos que as Feiras agroecológicas é resultado do trabalho de pesquisa e formação que visou à autonomia das mulheres da FLONA. Porém não irei analisar isto, visto que está análise pode ser realizada através de outras pesquisas.

Durante a reunião objetivou-se um apanhado geral sobre as hortas. E também elas debateram pautas como sobre a ida da dona Edna e Rejiane para o encontro de agroecologia em Belo Horizonte.

Na etapa do projeto também realizei fichamentos como conteúdos sobre: educação, agroecologia, participação, emancipação, entre outros. Outra atividade realizada foi à construção de um quadro conceitual. O quadro era dividido em 3 colunas. Na primeira coluna continha a fala delas de anúncios, a segunda de denúncias e a terceira coluna seria a categoria em que cada fala iria ser classificada, como por exemplo: de autogestão, participação etecetera.

Ou seja, analisei todas as transcrições para saber em qual coluna suas falas iriam de encaixar. Por exemplo, quando elas falavam sobre a importância dos Encontros de Formação para suas vidas, isso entraria na fala de anúncio. Porque disto se entende que estão falando para suas companheiras e pronunciando falas emancipadoras.

Quando elas falavam que alguém da sua família dizia que as reuniões realizadas por elas era perda de tempo, isso soava como uma denúncia que precisava ser feita entre as companheiras. E assim todas mostravam apoio a quem expressava tamanha indignação. Tal fala foi colocada na coluna de denúncia.

Vale ressaltar que todas as atividades que as mulheres realizavam nos Encontros de Formação, reuniões e feiras agroecológicas eram relatados nos relatórios. O que ajudou para a construção do resultado final do PAIC.

É importante ressaltar que a pesquisa não se limitava ao colhimento de dados durante as idas a campo. Porque antes de todos os Encontros de Formação a organizadora, bolsistas e mobilizadoras faziam uma reunião de pré -encontro para se situarem sobre o que ocorreria e também ouvir sugestões das mulheres. Ou seja, o que elas queriam e o que se deveria adicionar em cada encontro.

Dessa forma, também fazíamos registros fotográficos de todas as reuniões e também quando necessário realizavam entrevistas sobre assuntos que não houve tempo de se fazer nos momentos dos encontros por falta de oportunidade. Porque por vezes, havia várias atividades para elas participarem no dia, como também atividades para a bolsista realizar na organização.

O grupo de pesquisa do qual fiz parte, atualmente, possui um acervo rico em

imagens que podem contribuir para outras pesquisas, assim como contribuiu muito para esta pesquisa.

Avanços da participação das mulheres da FLONA

O processo educativo com as mulheres da FLONA ocorre efetivamente desde 2014, mas minha pesquisa traz análises desde 2016. Nesse sentido que a análise de suas participações demostrou um avanço entre 2016 até 2019. Esse avanço não se caracteriza apenas de forma quantitativa, mas também sim qualitativa.



Figura 01: Preparação para a participação das mulheres no Encontro Nacional de Agroecologia em Belo Horizonte

Fonte: Arquivo da pesquisadora, 15/05/2018.

A figura (01) acima mostra a reunião de preparação para o Encontro Nacional de Agroecologia em Belo Horizonte, que ocorreu no mês de Maio de 2018. O Encontro aconteceu entre 31 de Maio a 03 de Junho de 2018. Houve a participação de duas dessas mulheres no Encontro (figura 05). Entende-se que elas estão participando e

com qualidade, na forma que se empenham para irem a outros espaços de aprendizagem. Afirmamos então, que elas estão qualificando as suas participações.

Podemos analisar que a participação das que foram para o Encontro em BH, não apenas beneficiou somente a elas. No entanto, essa experiência, ao menos, o relato que foi dito na reunião no dia 09 de Junho para o coletivo, demonstrou a troca de aprendizados entre as que participaram do encontro com as demais.

Podemos observar através da fala da Rejiane :

> *Eu encontrei várias coisas que eu nunca tinha encontrado por aqui […]Tem muito conhecimento. Por causa de, muita coisa, muita coisa elas fazem, artesanato. Artesanato de todo o tipo, de todo o tipo que eu nunca vi em Tefé. Então […] aquelas mulherada tão de parabéns, enquanto nós, nós tem de se organizar bastante. Se nós quer que o nosso produto; se nós quer ter melhoria nós tem que ir à luta […](Gravada na comunidade São Francisco do Arraia).*

Sua participação aumentou de forma qualitativa. Os espaços que elas estão se fazendo presente mostra esse tipo de avanço. O incentivo e a garra para “ir à luta”, é um chamamento para que suas companheiras efetivem suas participações nos trabalhos do coletivo.

A preparação para a feira mostra um exemplo desse aumento da participação qualitativa.



Figura 02: Reunião de articulação da Feira Agroecológica das Mulheres da Flona.

Fonte: Marcela Barbosa, 09/06/2018.

A retomada de sua organização para a feira promoveu o aumento qualitativo e iniciativa de todas para “fazer dar certo” esse trabalho. Nesta reunião percebemos a participação e alegria de todas para a primeira feira que foi realizada no dia 31 de agosto de 2018. Vale ressaltar que o projeto propôs a realização de quatro (4) feiras agroecológicas que foram realizadas no Centro de Estudos Superiores de Tefé.

No processo de pesquisa-ação participante as mulheres compreendem seu valor enquanto mulheres, detentoras de direitos e sabem dizer não a atitudes machistas que consequentemente podem ocorrer com elas. Estas estão construindo uma compreensão, a partir do processo que é realizado, que não devem abaixar a cabeça para certas atitudes e palavras que por vezes é dirigido a elas.

Destaca-se a seguinte fala:

> *A gente tem de ter atitude. Nós temos de ter atitude, lá no meu trabalho né, esse ano só ficou mulheres no serviços gerais. E quando uma parede da horta cai, ai lá vai eu né. Vamos reunir as amigas pra ir levantar a cerca né, enfiar os paus e pregar. Ai uma das minhas colegas falou assim: "Tu deveria ter nascido homem". Eu digo não para com isso, para com isso, Deus me fez assim, mas ele quer de mim atitude. Então é por isso que eu faço isso. Que eu sou capaz de fazer isso, da mesma maneira que os homens. [...](Gravada na comunidade São Francisco do Arraia, 08/10/2016).*

Nota-se que é rejeitado o preconceito no que se deve fazer enquanto realização do trabalho. Na fala percebe-se que ela não esperou nem chamou um homem para realização do serviço, negando, o sentimento de inferioridade que a sociedade inculca na mulher ao realizar um trabalho dito masculino.

As relações conflituosas das mulheres da FLONA

No refere-se à pesquisa com as mulheres, encontramos situações inusitadas e conflituosas. Na sua organização, ou seja, na organização das mulheres percebemos muitos conflitos. Entendemos a necessidade da equipe realizar mediações ou mesmo dê algumas direções. Isso acontece nas reuniões que observamos, havendo uma pauta de trabalho coletivo, surge o conflito.

Surgem conflitos sobre a venda dos produtos da horta.

> *Ei, Rejiane, eu vou dar só um ponto de vista pra vocês. Eu acho. Eu não vou afirmar, mas eu acho que o que tá faltando em vocês é uma coisa mínima, mínima, mínima. Sabe oque que é?! Eu vejo assim, a Fran é mobilizadora? – é sim. Tá na responsabilidade dela? – sim. Só que, como tamo questionando. A horta não é só da Fran. E não é só a Fran que tem de vender o produto (Rosa, 19/08/2017 -Gravada na Comunidade São Francisco do Bauana).*

Surge também conflito entre o grupo e as mobilizadoras, entre eu *"nem queria ser*

esse negócio de mobilizadora, só por causa dessas críticas", isto foi dito em resultado da acusação de que ela *"só quer mandar"*. Tais palavras expressam a necessidade de diálogo vista por uma membra da equipe *"[...] É como ela falou – Essa briga parece briga pra quem é de fora –. Por que tem uma que fala manso, tem outra que fala gritando. Mas não é que ela tá brigando, é o jeito. Ai oque que acontece? A gente tem de aprender a conversar [...]"*. Isso demostra que ainda temos muito que caminhar no processo formativo com as mulheres para sua autogestão.

Ao destacar o conflito como algo ocorrente no âmbito do processo educativo e interativo no grupo de mulheres, surge em meio de nossas pesquisas um autor que trata desse tema como algo natural.

A partir dessas afirmações, na maioria das vezes descrevemos o conflito como algo indesejado e devastador. Nunca como algo necessário e benéfico. Segundo Simmel "O significado sociológico do conflito (*Kampf*), em princípio, nunca foi contestado. Conflito é admitido por causar ou modificar grupos de interesse, unificações, organizações" (SIMMEL, 2011, p.568). Ao pensar, ler e falar a palavra conflito sempre o que vem em mente é o embate que se pode haver entre pessoas ou grupos de pessoas. Porém Simmel (2011) em seu livro "O Conflito como sociação" dá um novo significado para esta palavra.

Nesse sentido a palavra conflito e seus atos em si, tem certo valor nas relações sociais existentes "Se todas as interações entre os homens é uma sociação, o conflito, – afinal uma das interações mais vivas, que, além disso, não pode ser exercida por um indivíduo sozinho, – deve certamente ser considerado como sociação" (SIMMEL, 2011, p.568). Sabendo que o conflito não pode ser feito por um só individuo, a partir da reflexão do Simmel, dizemos que este existe nas esferas dos mais variados grupos. É algo inevitável.

O conflito deve ser visto como uma ferramenta para resolver problemas. "Conflito é, portanto, destinado a resolver dualismos divergentes, é uma maneira de conseguir algum tipo de unidade, mesmo que seja através da aniquilação de uma das partes em litígio" (SIMMEL, 2011, p.568). O conflito então é algo eminente, ainda que visto por aqueles que estão de fora, da contenda ou que nem se quer fazer parte, como algo ruim. Este torna-se necessário para a solução de problemas.

As relações opostas existentes dentro do dinamismo conflituoso estão interligadas entre si.

> É próprio do conflito resolver a tensão entre contrastes. O fato de que visa a paz é apenas um dos possíveis contrastes [...].Em contraste com tal negatividade pura, o conflito contém algo positivo. Seus aspectos positivos e negativos, no entanto, estão integrados: podem ser separados conceitualmente, porém não empiricamente (SIMMEL, 2011, p.569).

O autor considera que as relações conflituosas não tem separação em sua prática concreta. O conflito ajuda ambas as partes em seus embates para haver uma conciliação, melhoramento.

As relações existentes no mundo precisam de certas dosagens de harmonia e desarmonia, de convergência e divergência para encontrar o equilíbrio. Por que:

> Assim como o universo precisa de “amor e ódio”, isto é, de forças atrativas e repulsivas, a fim de dispor de qualquer forma, do mesmo modo, a sociedade, também, para atingir uma forma determinada, precisa de alguma razão quantitativa de harmonia e desarmonia, de associação e de concorrência, de tendências favoráveis e desfavoráveis (SIMMEL, 2011, p.570-571).

As relações conflituosas são necessárias para alcançar “formas” como relatou o autor. O autor relata que a sociedade não foi formada por apenas forças positivas, mas de relações conflituosas, nas quais ambas tem positividade [7]. Em relações grupais com grandes quantidades de participantes poderá haver muitos conflitos, muitas convergências e divergências. Mas isto é necessário para melhor formar o grupo.

Os conflitos são inevitáveis. No meio desses conflitos existe o momento que elas refletem sobre o ocorrido. Observa-se no fragmento da fala de uma entrevistada logo após a agitação *“Às vezes tem esse tipo de conflito, mas eu creio que isso são mínimas coisas, que a gente pode resolver”(Gravada na Comunidade São Francisco do Bauana).* Com certeza a camaradagem que une essas mulheres é maior do que qualquer confusão. O respeito enquanto a companheira do grupo está com a palavra é sempre reforçado. A equipe tem o papel de amenizar esse tipo de

situação.

Precisamos entender como educadores que é impossível evitar o conflito emergente, porque este estará incluso dentro de um grupo ainda que existam pessoas com leves formas de pensar.

Se o conflito então é algo necessário para que o grupo encontre uma melhor forma para estabilizar o grupo, precisamos fazê-las compreender que as mínimas coisas são essenciais para que o grupo chegue ao um consentimento sobre qualquer questão.

Reconhecemos que conflitos vão surgir e mesmo estes sendo necessários, educadores e educadores ainda que saibam dessa necessidade, é preciso exercer um trabalho educativo para que o grupo entenda essa relação entre equilíbrio e desequilíbrio dentro do grupo. Nesse sentido surgir o/a professor/a como mediador/a de conflitos. Com base em Freire (2016) queremos construir caminhos para diálogos emancipadores.

> Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso [...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo (FREIRE, 2016, p.140-141).

Se o diálogo possibilita um pensar crítico, este deve contribuir para o avanço e melhoramento da relação dos homens e mulheres na sociedade. O diálogo verdadeiro deve se construir no respeito. Este se estabelece na conversar respeitosa. Ensinar que podemos expressar nossa opinião sem machucar as outras pessoas é essencial. Ou seja, precisa-se ensinar à todos que em momentos de instabilidades é preciso estabelecer o diálogo verdadeira e impaciente. Ensinar que não devemos desprezar aqueles que não concordam com nossas opiniões. E que o respeito e o saber ouvir é algo que deve ser aprendido e que deve permanecer.

Considerações finais

Concluímos nessa etapa da pesquisa algumas questões limites. Percebemos que

ainda existem falhas no processo de organização por uma série de questões. Nesse sentido, as mulheres precisam caminhar mais ainda nesse processo de emancipação construído por elas.

1. No processo histórico sempre foram submissas

No decorrer da história as mulheres foram socialmente consideradas inferiores e ainda este pensamento é reproduzido por várias pessoas. Não foi diferente para as mulheres da FLONA, que sempre tiveram suas vidas voltadas para o lar e consequentemente para a obediência ao marido. E por essa submissão que é histórica, a sua auto-organização se torna um desafio. Como também arrancar a raiz de submissão existente nas mulheres.

2. Escolarização que dificulta a compreensão

Levando em consideração o baixo grau de escolaridade e a grande necessidade da Educação de Jovens e Adultos nas comunidades, compreender o que é dito torna-se um limite nesse processo. Entender as atividades a serem realizadas no encontro de formação; tendo de ser repetida algumas vezes a solicitação.

3 Distâncias entre comunidades

Outra questão que torna uma dificuldade enfrentada nesse processo são as distâncias entre as comunidades. A comunicação por vezes fica extremamente difícil. Limita a mobilização. Por exemplo, em seus relatos ouvimos e analisamos a questão de “não pega sinal”, não “consigo ligar”. As mobilizadoras tentam avisar todas as participantes, dias antes das reuniões. “Repassar o recado” para uma terceira pessoa que irá até tal comunidade, onde moram as participantes, às vezes, é a única opção.

Essa distância também por vezes dificulta a pesquisadora, por que nem sempre há transporte para irmos até a comunidade, por exemplo, quando a necessidade de realizar reuniões ou entrevistas. E a ida da de Tefé até a comunidade tem a existência de custos.

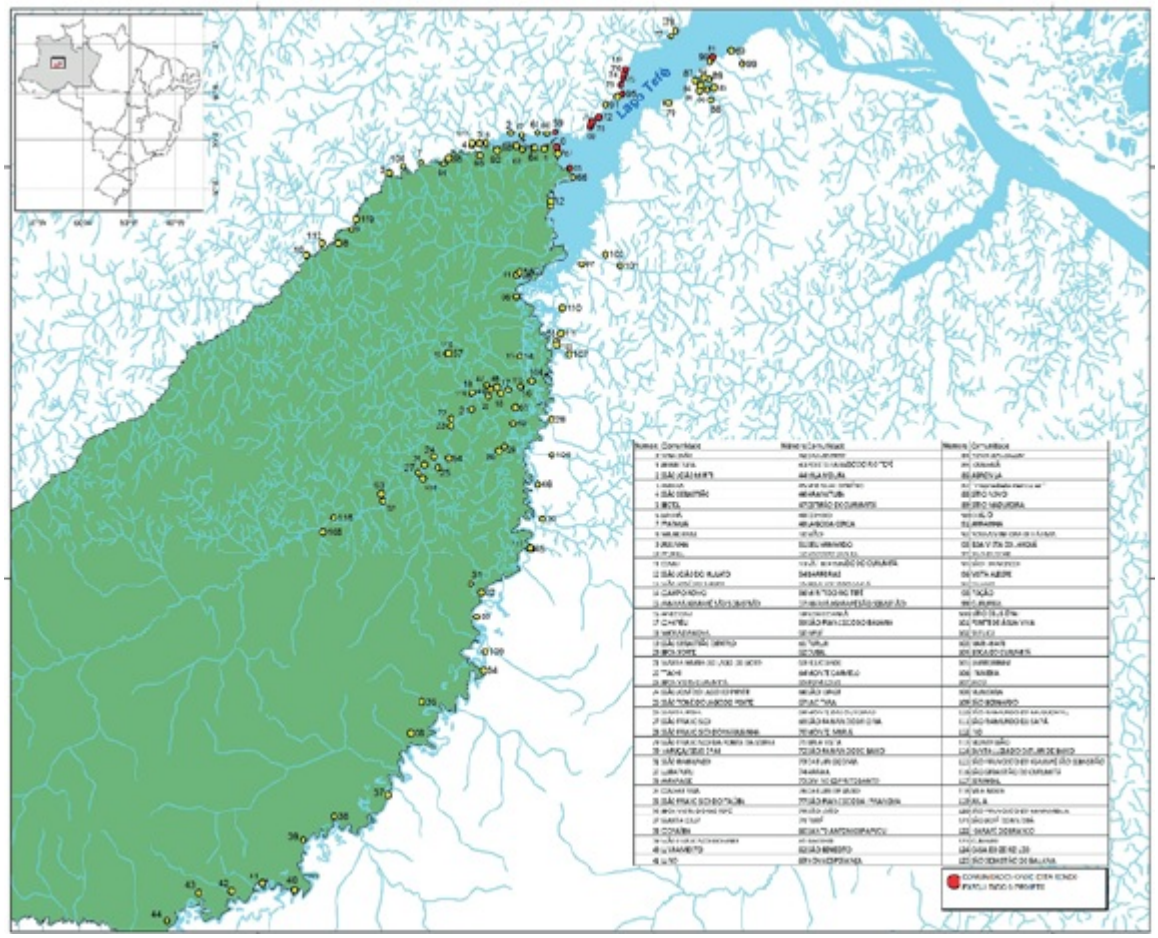


Figura 03: Mapa da FLONA

Fonte: *Machado, 2016. In: Educação de mulheres das águas e da floresta: pelo direito a participar.*

Através da figura podemos perceber as distâncias existentes entre as comunidades e o quanto acesso a elas é dificultoso.

Essa questão sobre dificuldades entre as distâncias envolvendo pesquisadoras e sujeitas da pesquisa foram discutidas na monografia de Castro (2017) aonde esta afirma que “As grandes dificuldades para a pesquisadora comprometida com sua pesquisa significaram incentivos para o desenvolvimento de seu trabalho, buscando dados e levantando questões que provoquem reflexões acerca do problema

pesquisado (CASTRO, 2017, p. 60-61). Mesmo com as dificuldades existentes durante a pesquisa, ainda assim não perdemos o foco que é sempre visibilizar aqueles que estão historicamente a margem das regalias da sociedade.

4. *Tripla jornada de trabalho dessas mulheres*

Sabemos que a tripla jornada na vida da mulher brasileira é existente. Ainda que existam controvérsias. A vida das mulheres da Flona de Tefé não é diferente. Existem algumas que tem de conciliar o papel de dona de casa, estudante e o seu emprego. Essa jornada é cansativa e muitas vezes frustrante. Realizar as tarefas nas hortas, às vezes, torna-se um limite, com tantas tarefas para serem realizadas.

5 *Limite em fazer a educação popular formação de lideranças.*

Como Universidade, que somos, entendemos a falta de condições para a realização dos Encontros de Formação com as mulheres. Não somente na falta recurso para adquirir materiais e realizar o processo da educação popular. Nesse limite, realizam-se os encontros às vezes semestrais, torna a formação de lideranças em passos lentos. Até agora pode observar apenas duas mobilizadoras.

Percebemos que os “medos” estão sendo superados dentro do grupo de mulheres e que, aos poucos, o receio de falar diante de suas companheiras vai se transformando em participação política.

Portanto, pesquisa foi envolveu vários momentos e coletas de dados. Como foi supracitado há um acervo muito rico sobre o grupo de mulheres e suas investigações sobre as situações problemas. Deixo aqui a importância de analisar as feiras agroecologias como um grande resultado do processo de pesquisa-formação iniciado em 2014 que visou à autonomia das mulheres da FLONA e onde a atuação delas está dentro da universidade. Porque naquele espaço elas trocam saberes com os estudantes e quem mais estiver interessado a conhecer seus saberes tradicionais e também as formas técnicas que elas aprenderam com as instituições parcerias.

Referências

BONFIM, Cláudia. **A condiçãohistórica da mulher: contribuição da pedagogia histórica-critica na promoção da educação sexual emancipatória.** 1.ed. Eletrônica. Uberlândia /MG: Navegando publicações, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular** . São Paulo: Brasiliense, 2006.

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação** . 8. ed. São Paulo: Brasiliense,1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed – São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido** . 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FUSER, M.C. Marxismo e Emancipação da Mulher. In: **VI Colóquio Internacional Marx e Engels** , 2009, Campinas – SP. 6° Colóquio Marx Engels – Anais, 2009.

LENIN.V.I. Sobre a Caricatura do Marxismo e o “Economismo Imperialista”. IN: _____. **Sobre a Emancipação da Mulher** . São Paulo: Alfa- Omega. p. 41-44.

MACHADO, R.C. Fraga. A realidade socioeconômica das mulheres da FLONA de Tefé. In: MACHADO, R.C; GAMA, Aido. (Orgs). **Mulheres, organização e produção agroecológica:** Floresta Nacional de Tefé. Curitiba: CRV, 2018.

MACHADO, R. C.Fraga. Pesquisa como um processo de investigação, de educação e de ação. IN: _____. **Trabalho e educação necessária** : para ir além. 1.cap. Manaus: UEA Edições, 2015. p. 23- 61.(Tese de doutorado).

SIMMEL, Georg, **O conflito como Sociação** . Tradução: Mauro Guilherme Pinheiro Koury. RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, 2011. v. 10, n. 30, p. 568-573.

Notas

[1] Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela UEA.

[2] Professora do PPGEDU/UEA. Pós-Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Bolsista PNPD/CAPES. Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[3] Programa de Iniciação Científica.

[4] [...] educação popular emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação (BRANDÃO, 2006, p. 75). E pensar a educação popular nos faz refletir sobre o próprio sentido da educação. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2006.

[5] O projeto foi coordenado pela Drª Rita de Cássia Fraga Machado.

[6] A construção das hortas agroecologias iniciou-se em 2016, que visa o desenvolvimento econômico e geração de renda para as mulheres da FLONA.

[7] O autor relata sobre os conflitos existentes na unidade individual e a unidade dos indivíduos (a sociedade), porém o foco não é analisar a abordagens dele nessas unidades.

Accoglienza, condivisione e partecipazione: la comunità si fa forza!

Tecla Zaia

L'associazione di promozione sociale Aris, costituita nel 2011, è attiva nel quartiere di Mirafiori Sud con diversi progetti: Alloggiami Mirafiori Student Housing, Aula Studio Coworking Manuela Ribas, Mirafiori Così.

Questi progetti, pur diversi fra loro, seguono tutti un unico filo conduttore che porta a voler ottenere lo stesso obiettivo: la rivitalizzazione del tessuto sociale della comunità di Mirafiori Sud.

Il progetto AlloggiAMi pone sostanzialmente l'accento sull'accoglienza e sulla pratica di nuove strategie di inclusione sociale al fine di attivare la partecipazione attiva della comunità nella trasformazione del quartiere periferico di Mirafiori Sud a Torino. Con questo progetto è stata inserita nella comunità residente, statica e demotivata, una minoranza attiva e coesa di giovani studenti universitari; questi hanno spinto e sostenuto le richieste di cambiamento e promosso il riconoscimento delle positività ancora presenti nel quartiere.

L'idea di una residenza universitaria diffusa ha portato all'incontro di due realtà che difficilmente si sarebbero incontrate: gli studenti universitari e gli anziani residenti. L'accoglienza intesa come ospitalità e la mediazione culturale sono le basi del primo approccio con il quartiere per evitare l'isolamento iniziale dei ragazzi. Infatti questi, di fronte alle difficoltà di adattamento cognitivo ed emotivo alla nuova situazione socio-culturale, tendono a ritirarsi in gruppi chiusi o in solitudini personali, spesso con esiti drammatici sul piano della salute [1]. Tutto questo deve essere affrontato subito per evitare la stagnazione e la rinuncia del confronto e dell'interculturalità.

Fin dai primi giorni dall'arrivo in Italia dello studente straniero, si possono notare le strategie che vengono attuate per la salvaguardia della propria identità culturale e la prevenzione di processi di inferiorizzazione. Molto spesso si può osservare una resistenza culturale che porta il ragazzo alla chiusura nel proprio gruppo e ad avere come riferimento esclusivo la cultura e l'identità di origine, chiusura che può manifestarsi in diversi ambiti (cucina, lingua, abbigliamento, comportamenti). Sovente questa strategia è adottata da ragazzi che hanno un forte legame con i genitori oppure che hanno un forte legame di riferimento con la comunità di

connazionali talora anche presenti qui in città.

Il lavoro di accoglienza e di mediazione culturale posta dal progetto portano a cercare di favorire, nei ragazzi e negli abitanti del quartiere, l'idea di una identità multiculturale attraverso un processo profondo di accettazione dell'universalità della condizione umana e delle infinite diverse forme di declinazione culturale nelle quali può essere espressa [2]. Ed è proprio nella quotidianità che molto spesso si nasconde la nostalgia di quanto hanno lasciato, e, al tempo stesso, è nella quotidianità che i ragazzi esprimono soddisfazione nel riconoscere la diversità della forma culturale ma l'universalità delle emozioni e sentimenti.

Gli anziani del quartiere, riconoscono nella nostalgia espressa dai ragazzi quei sentimenti che li hanno accompagnati al momento della loro immigrazione a Torino, quindi pur nella difficoltà di comunicazione verbale, è proprio il ricordare e il riconoscere la propria sofferenza emotiva nell'altro a unire e ad attivare l'empatia.

Tra le varie forme di integrazione, la "via italiana all'intercultura", suggerita dal documento di indirizzo del Ministero della Pubblica Istruzione 2007, ci è sembrata la più efficace laddove ne esprime con chiarezza il significato: "Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi e impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano, la via italiana all'intercultura unisce la capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni".

Anche con i giovani residenti la situazione deve essere mediata, infatti, il quartiere ha una alta percentuale di medio-bassa scolarità nei giovani e l'incontro con gli stranieri, altamente scolarizzati crea sovente un muro culturale da affrontare e da abbattere.

Il disagio del confronto può essere superato facendo incontrare le due realtà su una base neutra, ove entrambe hanno a turno la possibilità di essere protagoniste o apprendere l'una dall'altra. Per questo motivo abbiamo attivato momenti aggregativi come il coro internazionale (canzoni italiane e straniere con capacità canore variabili ma tutte equamente importanti), serate di conversazione guidata in italiano/inglese (a turno entrambe le parti sono avvantaggiate), Karaoke, serate giochi da tavolo, momenti di volontariato di cura dei beni comuni (esempio la cura

del giardino), gite in posti conosciuti dai ragazzi del quartiere, quindi protagonisti che beneficiano dell'entusiasmo per i luoghi e per lo stare insieme che generalmente i ragazzi stranieri esprimono.

Da questi momenti ludici nascono poi fiducia e collaborazione con le altre associazioni e realtà presenti sul territorio, gli studenti stranieri vengono finalmente riconosciuti e accolti nella comunità. A questo punto, si può iniziare a raccogliere idee e necessità percepite da tutti. Alcune di queste sono in comune, altre risultano nuove idee di cambiamento che portano a una visione finora inedita di vivibilità che permette di trovare punti di contatto da sviluppare, ad esempio la tradizione italiana che si fonde con quelle del mondo (la cucina, le festività come il Natale con il presepe ma anche il Diwali con le luci, i *rangoli* e le *hena*), emerge, in definitiva, tutto ciò che avvicina in quanto tocca corde emozionali che non hanno bisogno di essere spiegate. Si abbattono le barriere della differenza e della diffidenza e si è pronti ad accogliere anche le alte competenze degli studenti. Queste sono ora riconosciute come una risorsa comune importante e portatrici di conoscenza e innovazione, indispensabili per un quartiere periferico in declino e soprattutto disponibili anche quando le istituzioni non investono sul territorio.

Per innescare un cambiamento dal basso e promuovere la partecipazione [3] abbiamo attivato un processo che si svolge per passi successivi: comunicazione, animazione, consultazione e empowerment per la nostra comunità che vuole rinascere.

Fino ad oggi hanno soggiornato a Mirafiori Sud oltre 1000 studenti universitari di 56 nazionalità.

Il progetto non ha valenza esclusivamente di carattere sociale e di cambiamento ma è anche un importante supporto all'economia del quartiere che, invecchiando, si sta svuotando progressivamente e che sta subendo la desertificazione dei servizi e la chiusura dei negozi di prossimità. La ricaduta economica annuale sul quartiere è stata calcolata in base ad un numero minimo di studenti accolti per anno accademico e una spesa minima giornaliera effettuata nei negozi del quartiere, secondo le indicazioni degli studenti stessi:

affitti+ spese per 80 studenti (10 mesi)	euro 240.000,00
Affitti + spese in short stay accomodation (45 gg)	euro 14.200,00
Acquisti in negozi del quartiere (5,00 euro/giorno)	euro 120.000,00

Totale ricaduta economica per anno accademico euro 374,200

L'apertura dell'aula studio Manuela Ribas/ co-working è stato il passo successivo che ha permesso di unire i giovani universitari Italiani e stranieri in un luogo comune dove studiare, lavorare e organizzare eventi. Da precisare che in quartiere non esisteva alcun luogo di aggregazione all'infuori dell'oratorio parrocchiale e nessun progetto culturale in quanto la casa del quartiere più vicina dista approssimativamente a 4 km.

Inoltre l'orario flessibile ed esteso di apertura dell'aula studio/coworking ha permesso di attirare studenti torinesi di altri quartieri, i quali sono venuti a conoscere la zona per la prima volta, vincendo quindi la nomea e i pregiudizi che accompagnano da cinquanta anni il quartiere. In effetti negli anni 70 Mirafiori Sud è stata una zona dove il disagio si è manifestato con il consumo della droga e che quindi ha attraversato momenti di grande difficoltà per molte famiglie. Ora le cose sono molto cambiate e i problemi di mezzo secolo fa sono stati superati e non è possibile riconoscerli come presenti attualmente. L'allestimento dell'aula studio, pur con la promessa di eventuali contributi per l'acquisto di mobili nuovi, è stato volutamente rifiutato, optando per una preparazione dello spazio low cost, con materiali recuperati e offerti dagli abitanti del quartiere. In effetti, abbiamo privilegiato il messaggio di avere uno spazio in disuso recuperato per gli studenti piuttosto che trasmettere l'idea di una spesa ingente da parte dell'amministrazione per gli studenti stranieri che inizialmente non sarebbe stata apprezzata. Il locale dell'aula studio era precedentemente adibito a ufficio dell'anagrafe e la chiusura di questo servizio aveva creato molto malcontento tra i residenti. Non si voleva quindi alimentare ulteriore contrapposizione con proporre qualcosa che non solo la comunità anziana non percepiva come necessaria ma che usufruiva anche di denari pubblici nel caso di mobilio nuovo.

Le proposte culturali e di aggregazione dell'aula studio al di fuori dell'orario dedicato, hanno dato voce alle richieste degli ospiti e dei ragazzi del quartiere e si sono concretizzate con il Progetto Mirafiori Così: la cultura sotto casa.

La finalità è quella di portare eventi culturali di qualità che permettano a tutti di poter partecipare e riconoscere i propri luoghi di riferimento per attività di aggregazione e socialità. La sfida di questo progetto era la proposta culturale che nessuna realtà associativa, ente o istituzione aveva mai rischiato di lanciare in zona. Infatti nel quartiere possiamo trovare molto spazio dedicato alle persone più deboli (centro di salute mentale, dentisti per protesi gratuite, centro per malati

parkinsoniani, spazio per disoccupati, ecc ma al di là di uno “spazio famiglie” con orario limitato, non vi sono altre proposte culturali e aggregative laiche.

Le attività programmate dal progetto La Cultura sotto Casa sono iniziate con la proiezione pomeridiana delle commedie di Totò e di Eduardo De Filippo, artisti molto amati dalla comunità più anziana.

Le altre attività proposte quali il Jazz Vinyl club (ascolto di musica Jazz), le serate film in lingua originale con sottotitoli, gli incontri di conversazione inglese/italiano e le serate giochi, i percorsi filosofici in lingua inglese e italiana e la Opera House per la visione e ascolto di opere liriche con l’aiuto di un esperto sono state una grande sfida vinta.

Ottima risposta anche per le due esposizioni d’arte contemporanea che hanno stupito per la proposta e hanno indotto la richiesta di ulteriori allestimenti che possano coinvolgere anche talenti del quartiere e che comprendano le nuove tecnologie digitali.

Mirafiori Così porta in quartiere anche attività musicali come il coro internazionale e i suoi concerti che testimoniano la vitalità e la valorizzazione dei talenti presenti all’interno della comunità. Come già detto il coro è anch’esso parte del progetto di integrazione e costruzione della partecipazione. Il trovarsi settimanalmente per le prove spinge i partecipanti a scambiare idee e presentare proposte, queste ultime trovano il luogo adatto per essere raccolte e sviluppate.

La partecipazione alla vita del quartiere, la valorizzazione delle capacità individuali, la responsabilizzazione e il prendersi cura dei beni comuni hanno spinto l’associazione ad aderire, con altre realtà presenti in quartiere, al progetto CoCity promosso dalla città di Torino.

Aris si è impegnata in diverse attività quali la cura del verde nello spazio davanti all’aula studio con l‘aiuto di residenti volontari, la gestione delle attrezzature e giochi del giardino (amache, scacchiera gigante, calciobalilla), la raccolta e la coordinazione della raccolta di libri per il bookcrossing, nonché la cura di due cassoni per le piante aromatiche a disposizione di tutti.

Queste poche ma importanti attività ed attrezzature in realtà portano un notevole beneficio nella percezione di vivibilità e ben-essere. L’unicità della proposta (amache, calciobalilla a disposizione) è percepita come un privilegio, porta i ragazzi

a invitare gli amici che abitano fuori quartiere a frequentare la zona, mentre la scacchiera permette perlopiù ai ragazzi stranieri (es. rumeni) di insegnare ai loro amici italiani questo gioco.

I cassoni delle erbe aromatiche hanno attirato l'attenzione dei più anziani, con suggerimenti per le piccole pratiche quale la mondatura e l'innaffiatura che li fanno sentire partecipi e utili per la loro esperienza acquisita e condivisa.

La partecipazione del gruppo di volontari ha permesso anche l'adesione al progetto I Giardini delle Api che porterà alla semina e messa a terra di fiori melliferi e piante aromatiche per circa 70 metri quadri. L'idea è di aggiungere la creazione di bellezza quale elemento educativo e di condivisione di cura del bene comune.

Una ulteriore apertura verso la comunità è stato l'allestimento del Presepe della Comunità di Mirafiori Sud presso una macelleria chiusa da tempo e di cui il Comune di Torino ha dato la disponibilità degli spazi (circa 360 mq). La decisione di permettere agli abitanti di seguire la preparazione e interagire con gli allestitori durante tutto il mese di novembre 2019, ha creato l'aspettativa e l'appoggio della comunità che ha fatto suo l'evento.

Per proseguire con questo lento ma sostanziale cambiamento del quartiere e della sua comunità l'associazione ARIS cerca di agire su giovani, adulti e anziani senza proporre loro attività preconfezionate che potrebbero essere vissute come proposte per clienti utilizzatori ma spinge verso la manifestazione di proposte e di talenti.

L'azione di ARIS consiste nell'offrire nuove possibilità di incontro generazionale, manifestare fiducia nelle potenzialità di azione sia a livello individuale che sociale, far sentire tutti, giovani e anziani, residenti e studenti stranieri, protagonisti di ciò che viene prodotto e vissuto in quartiere.

L'associazione Aris continua la sua azione basandosi sul concetto di empowerment con cui stimolare fiducia nelle risorse e nelle capacità dell'individuo, far emergere senso di responsabilità, capacità e volontà di incidere e costruire la realtà, valorizzare e incrementare le competenze individuali. Questo è il cambiamento che auspichiamo.

Dal 2012 cosa è cambiato in quartiere:

- oltre 1000 studenti universitari di 56 nazioni

- aula studio Manuela Ribas
- progetto Negarville Gardening
- progetto AxTO riqualificazione del giardino Emilio Pugno
- progetto Co-City
- Bibliobus

Note

[1] P. Palmieri- G.Licari – G: Ciccia Il disagio interculturale e A.Salvini Psicologia clinica dell'interazione e psicoterapia di et al., Giunti Firenze 2011

[2] M. Santagati, Mediazione e integrazione, Franco Angeli Milano 2004 pp. 95-98

[3] D.Ciaffi – A.Mela – La partecipazione Carocci Roma 2006

Aprendiendo mediante la construcción comunitaria del retrato transmedia de un territorio

Margarita S. León Guereño

Departamento de Didáctica y Organización Escolar; Facultad de Educación, Filosofía y Antropología; Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

José Miguel Correa Gorospe

Departamento de Didáctica y Organización Escolar; Facultad de Educación, Filosofía y Antropología; Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Estíbaliz Aberasturi Apraiz

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal; Facultad de Educación, Filosofía y Antropología; Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen:

La experiencia educativa informal que presentamos en este texto está promoviendo un proceso de pedagogía pública en la cultura de la participación en una comunidad, ayudando a que sus miembros se empoderen culturalmente. En concreto, esta iniciativa se basa en la construcción colectiva de un relato transmedia de no ficción, centrado en un territorio determinado, y dirigido a una comunidad preexistente. Este proyecto comenzó en 2012, y a día de hoy sigue activo y desarrollándose.

Palabras clave: narrativa transmedia de no ficción, pedagogía pública, cultura participativa, empoderamiento cultural, teoría actor-red

1- Educación en la cultura participativa, comunidad y transmedia

La cultura de la participación (Jenkins y otros, 2006) adopta las ideas de *multitudes inteligentes* de Rheingold (2004) y de *inteligencia colectiva* de Lévy (2004), y aboga por que los prosumidores articulen fuerzas activistas, cargadas de responsabilidad política (Jenkins, Mikuzo y Danah, 2016; Jenkins, Ford y Green, 2013). Propone un

cambio en el foco de la alfabetización, y lo desplaza desde la expresión individual a la participación de la comunidad (Jenkins y otros, 2006, p. 7). Este giro radical en la concepción de la educación supone traspasar las puertas de la escuela, y contemplar el hecho educativo desde una perspectiva más ecológica y holística, asumiendo que las personas aprenden en diferentes contextos, espacios y tiempos, y en interacción con otros. Al mismo tiempo, se desvanece la pretensión de la educación aséptica, neutra, desprendida de todo lo que no sea estrictamente cognitivo, para ir contemplando la complejidad que concierne al proceso de aprendizaje, y el compromiso social y político que le es inherente. La mayoría de estas ideas no son nuevas, la acción dialógica de Freire (1978) las planteaba ya en los años 70. En este sentido, la aportación de la cultura de la participación se sustenta en los nuevos territorios que está dibujando la web 2.0, en las nuevas formas de relación que posibilita, y la idiosincrasia de las comunidades que se están estableciendo en las redes sociales. Se están transformando las formas narrativas, y el relato transmedia tanto de ficción, como de no ficción, está naturalizándose. Tal y como apuntaba Jenkins en un vídeo de YouTube (Katsaounis, 2008), ya no sólo las grandes multinacionales de la comunicación y el cine son las que tienen el poder de construir las narrativas y el imaginario que consumen y configuran a las masas, sino que un adolescente cualquiera desde la intimidad de su habitación puede contribuir a ampliar esos relatos, y a puntualizar o reconfigurar los discursos que llevan implícitos.

Este contexto efervescente, ofrece las condiciones para que los ciudadanos se hagan con poderosas herramientas que les permitan organizarse y reclamar su lugar y su voz en el mundo, desde una posición ética, consciente y transformadora. Pero sin una educación crítica que ayude al empoderamiento, ese mismo contexto puede ser utilizado para todo lo contrario, y servir a la lógica neoliberal y capitalista que tantas desigualdades e injusticias está generando.

2- El contexto de la experiencia educativa: Pasaia

Ubicamos nuestra propuesta educativa en una comunidad preexistente, compuesta por personas pertenecientes, o estrechamente vinculadas, a un territorio determinado, Pasaia. Éste es un municipio de 16.500 habitantes, que está compuesto por cuatro distritos que presentan grandes diferencias históricas, culturales y sociales, y que además están geográficamente separados entre sí por una bahía natural. Debido a esta heterogeneidad y dispersión, el sentimiento de pertenencia a Pasaia es muy complejo.

Debido a estas circunstancias, podemos decir que la comunidad en la que nos centramos presenta un carácter singular, lleno de contradicciones, tensiones y paradojas, además de ser auto-identificada, mudable, y multidimensional (Watson, 2007). Y con una composición que comprende muy diferentes edades, bagajes culturales y profesionales, e inquietudes diversas.

3- Objetivos y diseño de la propuesta educativa transmedia

El objetivo principal que nos marcamos con el trabajo que presentamos en este texto es diseñar y desarrollar una experiencia educativa transmedia (Jenkins 2007, 2009, 2010; Scolari, 2013) que sirva para promover la cultura participativa desde la perspectiva crítica que ofrece la pedagogía pública (Giroux, 2000, 2004, 2010; Sandlin y otros, 2010, 2011; Ryan, 2005).

Para ello, hemos buscado que nuestra iniciativa sirva como escenario para que los vecinos se relacionen, apropien, reflexionen y negocien sobre su patrimonio; y, también como práctica mediadora en la negociación de la identidad de la comunidad de Pasaia, fomentando el conocimiento entre distritos y fortaleciendo la cohesión cultural.

En lo referente al diseño de nuestra propuesta educativa transmedia, hemos optado por tomar como eje del relato a Pasaia; su historia, sus costumbres, su territorio, etc. Y hemos tomado como posición de partida las siguientes consideraciones:

- Para introducir la iniciativa a los vecinos, y mediar en la comunidad para la puesta en marcha de la misma, hemos contado con la colaboración de un pequeño museo local, el barco-museo Mater.
- En la primera aproximación crítica que hemos hecho al grupo objetivo, hemos visto claramente que sólo una parte de la comunidad utiliza Internet, y que por consiguiente, es necesario establecer algún tipo de puente entre la actividad que se vaya generando online y las personas que únicamente se desenvuelven en entornos offline.

Al mismo tiempo, hemos establecido una serie de criterios para seleccionar los medios con los que arrancar el relato:

1. Simplicidad y sencillez: Hemos tratado de no complicar el ecosistema de medios con el que construir la narrativa transmedia. Hemos seguido la premisa de que cuanto menos mejor.
2. Familiaridad: Hemos elegido medios online y

offline con los que el mayor número de vecinos esté familiarizado.

3. Cercanía: Hemos optado por espacios concurridos, fácilmente accesibles para los vecinos, sin que tengan que ser necesariamente espacios institucionales, tales como; Facebook, plaza del

pueblo, bares, o etc. por ejemplo.

4. Respeto de los ritmos: Hemos permitido que la comunidad marque el ritmo, avanzando por consenso, y respetando y colaborando con las propuestas que vayan emergiendo de la gente.

En la medida en que parte del equipo investigador es también miembro de la comunidad que investiga, observamos desde dentro qué medios online son los que se están utilizando predominantemente. En concreto, hemos visto que Facebook

cuenta con la presencia activa de muchos vecinos de diferentes edades, de forma que hemos elegido esta red social como espacio de encuentro, e intercambio de ideas y contenidos. De alguna manera, el Facebook del proyecto, permite seguir todas las acciones que poco a poco van construyendo el retrato transmedia de Pasaia, ya que es ahí donde se publicitan, se llama a la participación, se comparten ideas y contenidos, etc. Ayudando así a cualquier persona que se acerque a la iniciativa a tener una visión general de la actividad que se está realizando diferentes espacios online y offline.

Desde un diseño abierto, con una estructura rizomática (Deleuze y Guattari, 2002), hemos planteado dos fases; en la primera (2012-2013) seleccionamos y dinamizamos nosotros, desde nuestra posición de investigadores-vecinos, los medios online y offline que íbamos a utilizar para arrancar el relato transmedia, y en una segunda fase (2014-actualidad), el relato ha ido avanzando a través de nuevos medios elegidos y alimentados por los propios miembros de la comunidad.

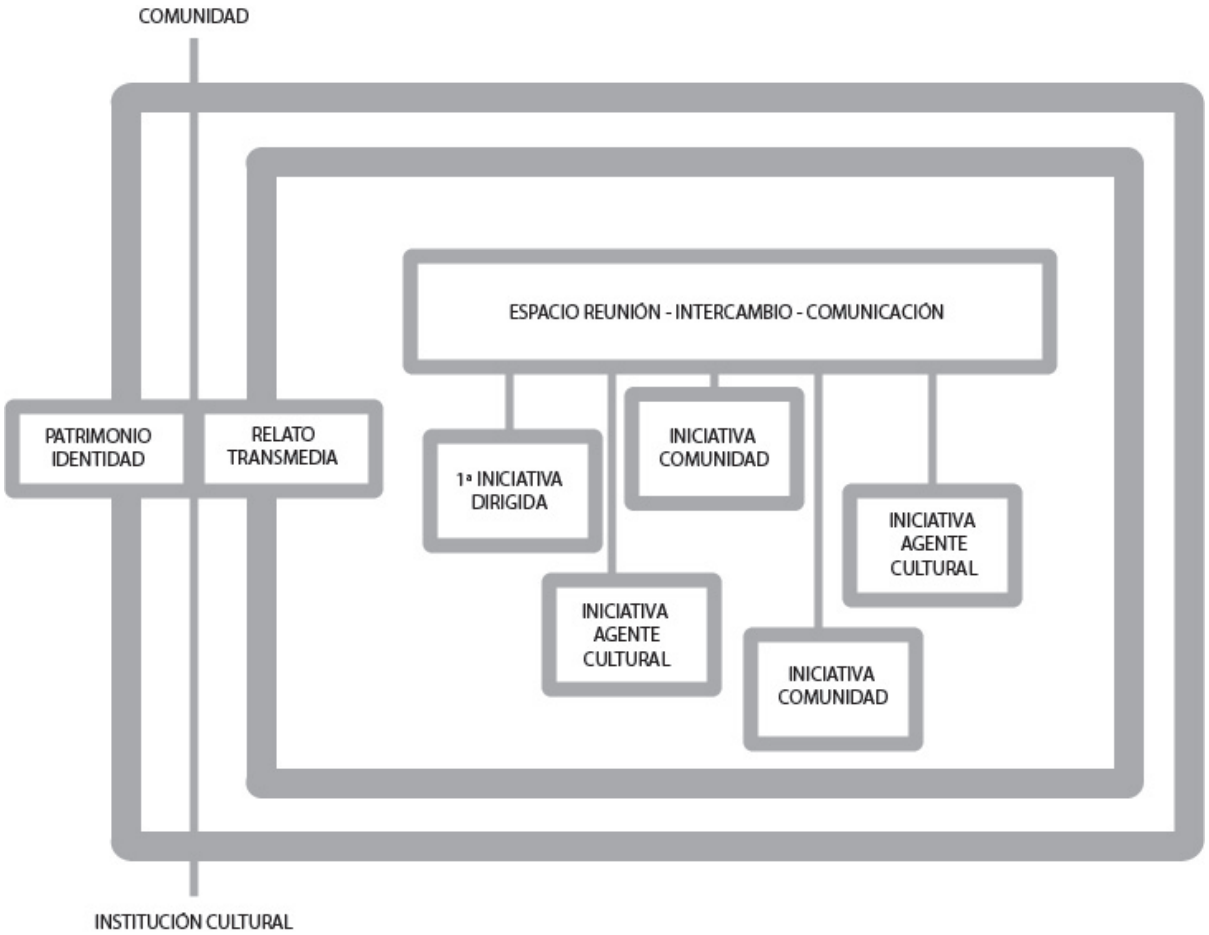


Figura 1. Diseño general de nuestro modelo.

A través de esta estructura abierta hemos querido darle a la construcción del relato la flexibilidad suficiente para poder acoger de forma orgánica las diversas iniciativas que puedan ir surgiendo de los miembros de la comunidad a lo largo del tiempo.

4- Desarrollo de la experiencia

1ª Fase (2012-2013): Puesta en marcha

En la primera fase, nos centramos en poner en marcha la iniciativa, y en tratar de involucrar al mayor número de vecinos en ella. Una vez elegido el medio que iba a servir de aglutinador del retrato transmedia de Pasai, es decir; Facebook, decidimos generar contenido que pudiera ser interesante para los vecinos. En esta línea, entrevistamos a personas sobre oficios que están muy estrechamente ligados al municipio, y pertenecientes a los cuatro distritos: un farero, un comercializador de bacalao de tercera generación, los dueños de una bodega centenaria, descendientes de un obrero de una fundición paradigmática que ya desapareció, por ejemplo. Estas entrevistas las colgamos en un canal de YouTube, las compartimos en Facebook, y las proyectamos en una serie de exposiciones que organizamos en los cuatro distritos, coincidiendo con las fiestas patronales de cada uno de ellos.

El gráfico situado a continuación sintetiza la arquitectura de medios que se utilizó en esta fase.

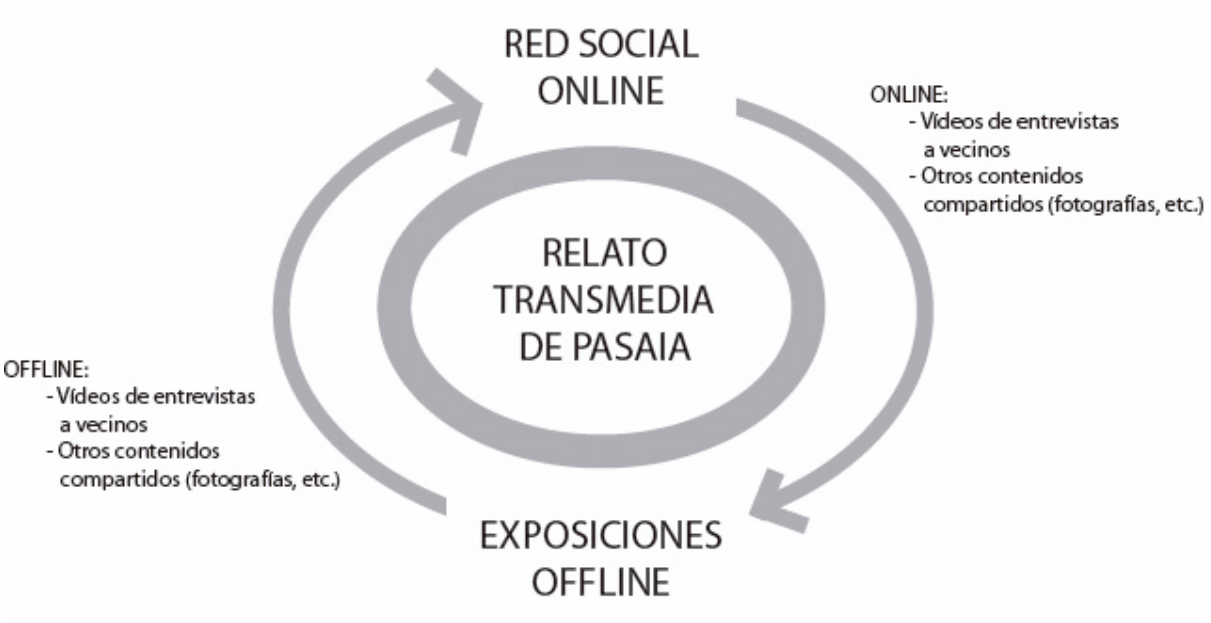


Figura 2. Esquema de la relación entre los diferentes medios y espacios del retrato transmedia en la primera fase

En concreto, fuimos relacionando la actividad online con la offline. Tal como hemos mencionado, grabamos las entrevistas a los vecinos, las publicamos y compartimos online. Muchos vecinos fueron uniéndose al Facebook del proyecto, y a medida que crecía la red de contactos en Facebook, los participantes comenzaron a compartir fotos antiguas, noticias, etc. con mayor intensidad. En poco tiempo se formó un grupo de más de 700 personas y había bastante material, con lo que aprovechamos para imprimirlo en papel, y acercárselo a través de exposiciones presenciales a aquellos que no frecuentan Internet. De esta forma, muchas personas tuvieron la oportunidad de ver el grueso de ese contenido que se compartió online, y además, muchos de ellos contribuyeron aportando información sobre las fotos (nombres de los protagonistas, lugares, antiguas costumbres, etc.), a través de fichas que situamos junto a las fotografías en las exposiciones y que fueron rellenando colectivamente.

Estas exposiciones fueron incluidas en los programas de fiestas de cada uno de los distritos, e incluso la prensa local les prestó atención.

De esta forma, organizamos un ciclo circular de recolección de contenidos e

información sobre los mismos que se extiende desde Internet, de lo virtual, al mundo presencial, al cara a cara, y viceversa.

2ª fase (2014-actualidad): estabilización y emancipación

Antes de nada, queremos dejar constancia de que cuando se organiza un diseño abierto como el que planteamos para el desarrollo este relato, llega un momento en que las cosas “dejan de estar controladas”. El proyecto crece y evoluciona de forma autónoma y orgánica, en función de la agencia y las redes de acción que establezcan los participantes. En este proceso, ha habido tiempos de parón alternados con momentos de actividad frenética, de cambio de escenario, de reubicación de líneas de desarrollo, de agentes, que a priori, no teníamos previstas, y ni siquiera imaginadas cuando iniciamos el proyecto.

En realidad, en esta segunda fase se empezaron a dibujar dos líneas de actuación principales; la articulación y puesta en marcha de una fototeca-mediateca unificada de Pasaia, y la creación de un museo comunitario.

La fototeca-mediateca está liderada por un grupo de jubilados que están realizando una labor inmensa en la recolección de fotos antiguas, y que ya han organizado dos exposiciones; una en un céntrico bar de uno de los distritos, y la otra en el hogar del jubilado. Y en cuanto al museo comunitario, la iniciativa partió de un grupo de padres, pero poco a poco se ha ido abriendo al resto de la comunidad, y actualmente se está reflexionando sobre el concepto del propio museo y los vecinos se están adueñando de los procesos de musealización de su patrimonio.

Ahora mismo estamos abiertos a un futuro ilusionante. Parece que la propuesta educativa que hemos lanzado está siendo adoptada como metáfora por la comunidad, como medio con el que seguir trabajando la recuperación, preservación e investigación del patrimonio material e inmaterial de la comunidad, y la negociación de su identidad.

5- Metodología de análisis

Nos hemos acercado a la experiencia desarrollada desde la teoría actor-red (Latour, 2005; Law, 2007), y la etnografía virtual (Hine, 2000). Esto ha implicado que hemos estado participando activamente en el campo mientras lo observábamos. Hemos estado inmersos en un proceso de indagación continua, analizando y reflexionando sobre los datos mientras los íbamos recogiendo. Lo que nos ha permitido ir

identificando los actores-red (sujetos, objetos y discursos) que han ejercido una agencia, y cómo han ido transformándose a lo largo del tiempo. Protagonistas que han ido modelando el desarrollo del relato transmedia y el proceso de pedagogía pública en la cultura de la participación en la comunidad.

El registro de la actividad desarrollada en Facebook, la información registrada por los participantes en las exposiciones, y el diario de campo (incluyendo entrevistas como diálogo, fotos, etc.) han sido las fuentes principales que hemos utilizado para informar la investigación. Y para ordenar y manejarnos con más facilidad en estos datos, utilizamos la aplicación NVivo 10.

Para dar forma a los resultados, hemos realizado una descripción densa de la experiencia. A través de ella, hemos tratado de recoger el frágil equilibrio que se establece entre los diversos actores-red, y cómo repercute su agencia en que la experiencia educativa que proponemos esté en movimiento, se transforme, mute, crezca o se estanque (León, 2015).

6- Resultados

Lo más llamativo ha sido ver el proceso de cómo algunos vecinos han ido convirtiéndose en intelectuales públicos (Giroux, 2004), y han llegado a liderar iniciativas destinadas a la mejora de su comunidad. En casi todos los casos, estas personas comenzaron a participar en la construcción del relato transmedia desde alguna acción de baja intensidad, pero poco a poco han pasado a ser diseñadores y tractores. Estos intelectuales públicos han ido creando grupos de trabajo, han propuesto nuevas líneas de desarrollo y las han puesto en marcha, capitaneándolas y dinamizándolas.

También es destacable la relación intergeneracional que se ha establecido en base a los diferentes medios. En el manejo de los espacios online y los aspectos más relacionados con la tecnología, los jóvenes han ido tutelando a los mayores, y los mayores más diestros en estos temas, también se encargan de ayudar a otros mayores. En cambio, en aspectos más relacionados con la recuperación de la memoria, los mayores han aportado muchos documentos gráficos, recuerdos y relatos de experiencias que los más jóvenes ni siquiera conocían. Es curioso ver cómo se han ido formando grupos de trabajo compuestos por personas de muy diferentes generaciones que normalmente no se comunican demasiado entre sí, y cómo se están enriqueciendo unos a otros desde la horizontalidad, aportando cada uno lo que sabe, y aprendiendo de los otros al mismo tiempo.

Por otra parte, nos gustaría hacer hincapié, en que han ido surgiendo muchas formas de participación con muy diferentes niveles de implicación y compromiso que se complementan entre sí. Ejemplos de ello son; dar un dato concreto, buscar financiación para comprar material, habilitar espacios, o liderar el desarrollo de una línea del relato, o etc. Estos tipos de participación han ido mutando, transformándose, de acuerdo con la motivación y la disponibilidad de tiempo que cada vecino ha ido teniendo a lo largo de los años. Incluso el protagonismo de las instituciones implicadas ha ido variando y trasladándose. Así, si en un principio nuestro primer y principal aliado como mediador con la comunidad fue el barco-museo Mater, en la segunda fase el empuje de éste fue decreciendo por problemas de falta de recursos humanos, y la biblioteca de uno de los distritos ha ido tomando su lugar. En definitiva, la idea es sumar el empuje de todas las asociaciones e instituciones culturales que hay en el municipio, permitiendo que cada una se involucre desde donde le sea posible en cada momento, o bien, desde donde les resulte coherente y compatible con su proyecto particular.

7- Conclusiones

La principal conclusión que se desprende del análisis de la puesta en marcha y desarrollo del relato transmedia como medio educativo es que, efectivamente, está siendo un instrumento de pedagogía pública válido para promover la cultura participativa en la comunidad. Está ayudando a que muchos ciudadanos estén tomando una actitud proactiva en la recuperación y salvaguarda de su patrimonio, a que se corresponsabilicen y debatan sobre cómo se cuentan a sí mismos, y a que negocien su propia identidad con los vecinos de su distrito y de otros distritos. De alguna manera, estamos asistiendo a un cambio en la forma de entender la relación con el patrimonio, en tanto en cuanto, han pasado de delegar la tarea de recogerlo, gestionarlo, preservarlo y difundirlo a “expertos” (en muchos casos externos a la comunidad), a erigirse en protagonistas responsables directos.

Esta experiencia está moviendo emociones muy intensas tanto en los participantes como en nosotros como vecinos-investigadores. Durante el periodo de análisis de los datos, en el espacio online, no vimos tan claramente el peso que la iniciativa estaba teniendo en este aspecto. En cambio, en las exposiciones presenciales, tuvimos la suerte de ver las reacciones de los visitantes, las conversaciones que se organizaban en torno a alguna foto, los gestos y lágrimas de emoción de muchas personas recordando a personas ya fallecidas o momentos pasados felices. Lo cual nos ha hecho entender que esta iniciativa está siendo mucho más de lo que nos

habíamos propuesto. Este proyecto no es ni una investigación más, ni un relato más. No es una narración transmedia en la que sólo se van acumulando contenidos diversos e interacciones, sino que es un concierto de elementos y relaciones cargados de significado con un enorme peso emocional. A este respecto, el haber abierto esta línea de trabajo, como investigadores y educadores, nos ha supuesto un cambio de posición definitivo con respecto a nuestra forma de entender la función de nuestra labor. A partir de este proyecto, lo que en un principio era una intención de hacer que la investigación pudiera ser, además de algo destinado a la academia, una herramienta para el bien social, se ha vuelto en una firme convicción de que es nuestra responsabilidad hacer que no sea nunca más de otra forma.

Para finalizar, mencionaremos que en cuanto al ritmo de desarrollo del proyecto, ha habido momentos de gran intensidad de publicación de contenidos y de interacciones, pero también ha habido largos periodos de total silencio y quietud, que nos han hecho temer que había llegado el fin de la experiencia. En algunos momentos los parones han servido para reflexionar sobre lo hecho y sobre el futuro posible del relato transmedia, pero en otros, simplemente han sido periodos de crisis en los que se ha estancado el proyecto, casi siempre, coincidiendo con un cúmulo de dificultades sobrevenidas. En esta línea, queremos dejar constancia de que el relato no tiene fecha de finalización prevista, en realidad, siempre y cuando siga vivo, es decir; los miembros de la comunidad sigan alimentando el relato transmedia y agregándole nuevas líneas de desarrollo, seguirán adelante, y por supuesto, la acción educativa también.

Bibliografía

Deleuze y Guattari (2002). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.

Freire, P. (1978). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: Madrid.

Giroux, H. A. (2000). Public pedagogy as cultural politics: Stuart Hall and the “crisis” of culture. *Cultural Studies*, 14, 341–360.

Giroux, H. A. (2004). Cultural studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies,*1, 59–79.

Giroux, H. A. (2010). Lessons from Paulo Freire. *Chronicle of Higher Education*, 57, 9.

Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.

Jenkins, H. (2007). *Transmedia storytelling 101*. Disponible en: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

Jenkins, H. (2009, December 12). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling*. Disponible en: http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jenkins, H. (2010). *Transmedia education: the 7 principles revisited*. Disponible en: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R. Robinson, A.J. y Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: MacArthur Foundation.

Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). Spreadable media, creating value and meaning in a networked culture. New York University Press. New York, USA.

Jenkins, H., Ito, M. y boyd, d. (2016). *Participatory culture in a Networked Era*. Polity Press. Cambridge, UK.

Katsaounis, N. (2008). Henry Jenkins on transmedia. Disponible en: https://vimeo.com/4672634

Latour, B. (2005). *Reassembling the Social; An introduction to Actor-Network Theory*. New York: Oxford University Press.

Law, J. (2007). *Actor Network Theory and Material Semiotics*. Disponible en: http://www.heterogeneities.net/publications/Law2007ANTandMaterialSemiotics.pdf

León Guereño, M.S. (2015). *Pasaialdea Irudikatzen, estudio de caso: Museo, narración transmedia y pedagogía pública en la cultura de la participación* (Tesis doctoral). Recuperado de http://hdl.handle.net/10810/17874

Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva, por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud. Disponible en:

http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf

Rheingold, H. (2004). *Multitudes inteligentes. La próxima revolución social (Smart Mobs)*. Barcelona: Gedisa.

Ryan, M. (2005). Creative writing as public pedagogy: A short history of my life in the movies. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27, 287–299.

Sandlin, J. A., Schultz, B. D., y Burdick, J. (2010). *Handbook of public pedagogy. Education and learning beyond schooling*. New York, NY: Routledge.

Sandlin, J.A., O´Malley M.P. y Burdick, J. (2011). Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894-2010. *Review of educational research*, 81, 3, 38-375

Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Ed. Deusto.

Watson, S. (2007) (ed.) *Museums and their Communities*, London: Routledge.

Soube que vocês nada querem aprender

Bertold Brecht

Soube que vocês nada querem aprender
Então devo concluir que são milionários.
Seu futuro está garantido – à sua frente
Iluminado. Seus pais
Cuidaram para que seus pés
Não topassem com nenhuma pedra. Neste caso
Você nada precisa aprender. Assim como é
Pode ficar.

Havendo ainda dificuldades, pois os tempos
Como ouvi dizer, são incertos
Você tem seus líderes, que lhe dizem exatamente
O que tem a fazer, para que vocês estejam bem.
Eles leram aqueles que sabem
As verdades válidas para todos os tempos
E as receitas que sempre funcionam.
Onde há tantos a seu favor
Você não precisa levantar um dedo.
Sem dúvida, se fosse diferente
Você teria que aprender.