Rizoma freireano

Vol. 40 · 2026

Rizoma freireano 40. Pedagogías y patriarcados en ciclos vitales-crisis ecosociales, feminismos y alternativas democráticas

Rhizome freirean 40. Pedagogies and patriarchies in life cycles – ecosocial crises, feminisms and democratic alternatives

Rizoma freireà 40. Pedagogies i patriarcats en cicles vitals-crisi ecosocials, feminismes i alternatives democràtiques

Editores: Tomás Rodríguez Villasante, Fundación CREASVI · Mayda Burjel Verstraete, Universidad de la República y Complejo SACUDE

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2026-vol-40/

Sumario

EDITORIAL

A modo de presentación: sugerencias didácticas con-vividas
Mayda Burjel, Tomás R. Villasante

ARTÍCULOS

Experiencia participativa en Kerala (India).
Rosa Pinto Berbel

Bachilleratos populares en Argentina: logros, tensiones y modos de construcción de conocimiento
Gerónimo Fernando Santana, María Mercedes Palumbo

Capacitaciones narrativas: aprender y desaprender a contarnos
Ángel Luis Lara

Pedagogías participativas y alternativas democráticas de base comunitaria. Experiencias en barrios vulnerables de Andalucía
M.ª Ángeles Espadas Alcázar, Teresa Amezcua Aguilar

Memorietas: memorias gráficas del Barrio Municipal (Montevideo, Uruguay)
Mayda Burjel, Andrea Moreira Ifran, Carlos Mesa Zugarramurdi

¿Escuelas de ciudadanía: prácticas creativas y desbordantes?
Tomás R. Villasante

Citizenship schools: creative practices that push boundaries?
Tomás R. Villasante

Sociedad humana, sistemas democráticos y prácticas ideológicas
Antonio Benedito Casanova

POEMA

Leyenda sobre el origen del libro Tao-Te-King • dictado por Lao-Tse en el camino de la emigración

DOCUMENTAL

Mi casa en el valle

A modo de presentación: sugerencias didácticas con-vividas

Mayda Burjel y Tomás R. Villasante

Nos hemos animado a colaborar con esta revista de pedagogía crítica por su larga y buena trayectoria y para ello hemos recogido producciones muy dispersas en lo geográfico y en las visiones pedagógicas, pero con unos enfoques de fondo que nos parecen muy creativos.

Para empezar, hay un hilo común en el intento de superar las aulas didácticas tradicionales tanto saliendo a la calle a convivir con movimientos sociales, como en meter dentro de los contenidos las preocupaciones de la vida cotidiana de las gentes locales del común. No se trata tanto de concienciar a nadie sino de concienciarnos en conjunto en procesos en que todas las partes estamos aprendiendo de los desbordes que nos da la vida. Paulo Freire estaría contento con que “nadie enseña a nadie”, sino que todas y todos aprendemos.

Otro aspecto que podemos distinguir es la preocupación por los “conocimientos situados” en los textos, siguiendo las críticas antipatriarcales a los conocimientos que nos caen como universales. Es desde lo más cercano y vivencial desde donde los ejemplos de participación y autoformación colectiva se van construyendo, al ritmo en que se producen los saberes y se van quedando anclados como vivencias encarnadas y no solo como conceptos que se ha de retener en la memoria. Más allá de lo académico está la vida latiendo también en estos artículos.

También todos los artículos apuntan a aspectos de autoorganización con diversas formas de democracias de base. En este aspecto la creatividad social de cada iniciativa, ya sean grandes o más pequeñas, demuestran que no hay un solo modelo de referencia que copiar, sino que según los tamaños y las culturas hay diversas opciones adecuadas a cada caso. No obstante, hay un punto en común: todas parten de construcciones colaborativas y apuestan por formas democráticas innovadoras y alternativas.

En cada artículo se pueden comprobar la eficiencia de distintas metodologías puestas en sus casos particulares. Hay sugerencias para todos los gustos y situaciones. En algunos casos se aprecian iniciativas que salen de algún gobierno democrático y en muchos otros salen de los movimientos populares, y en varios

consiguen alcanzar acuerdos más o menos provisionales para ir desbordando los problemas que se les imponen desde los poderes más elitistas. Y no parece bastar solo con la buena voluntad sino con aprender a hacer, e impulsar, estrategias colectivas.

Hemos procurado que las experiencias sean muy variadas desde distintos continentes y con culturas muy dispares. Varias aportaciones son desde el sur global y algunas desde el norte en las que se evidencian contrastes notables y también coincidencias. Hemos empezado por experiencias bastante amplias en número de habitantes a quienes se dirigen, entendiendo sus formas descentralizadas y autoorganizadas y también hay diversas experiencias a pequeña escala que nos hablan de lo más cercano y lo emocional, de los vínculos que generan confianzas y permiten impulsar, desde lo micro, transformaciones profundas. Varias de ellas recurren a la utilización de distintos lenguajes narrativos (fotografías, historietas, guiones audiovisuales, entre otros) como medio para estimular la reflexión crítica sobre las formas en que se cuenta, y nos contamos, el mundo.

Empezando por el sur, Rosa Pinto nos presenta un proceso de larga trayectoria (décadas de iniciativas populares) y que atañe a más de 30 millones de personas, con pedagogías propias formales e informales, desde los movimientos sociales y desde gobiernos. Desde 1996 con la campaña de Planificación Descentralizada y que dura hasta la actualidad, con enfoques muy especiales hacia la política con mujeres y sus movimientos, con una forma singular en que el Frente Democrático de Izquierdas en el Estado de Kerala haya sido capaz de ir articulando e incorporar tradiciones marxistas y la descentralización de Gandhi.

También desde el sur, en este caso Gerónimo Santana y María Palumbo desde Argentina, nos ilustran sobre la experiencia de los Bachilleratos Populares, que desde 2004 ofrecen una gran variedad de formas de iniciativas, de reconocimiento, y de soluciones de apoyo. El artículo muestra la evolución que ha llevado a través de la muy amplia documentación de estudios hasta 2015 y posteriormente de las sistematizaciones desde las propias experiencias por sí mismas. Es muy interesante las relaciones entre las organizaciones sociales con las que nacen y los procesos de investigación en que se implican que permiten tender puentes entre la cultura académica y el saber cotidiano.

Al otro lado del continente, desde Nueva York, Ángel Luis Lara nos muestra la creatividad de las migrantes mexicanas con las que ha compartido el “socio-análisis

narrativo". Es desde la universidad neoyorquina que también se pueden hacer "sugerencias didácticas convividas". En realidad, se muestra la importancia de que estas "guionistas" de fabulaciones y ficciones mediáticas, que se autoforman en equipo, estén construyendo creativamente la superación de los dilemas simplistas que les presenta el sistema (sentido construido en común más que sentido común, desbordes creativos, multi-lemas, etc.).

Desde Andalucía, María Ángeles Espadas y Teresa Amezcua, presentan cómo salir de las aulas y construir con la gente joven y con las vecinas y vecinos formas innovadoras y creativas. El *photovoice* de barrios de Jaén sirve en este caso como referencia para usar los celulares-móviles para que la investigación no se quede entre cuatro paredes y cualquiera pueda aportar su visión, y con la autoridad de haber hecho la foto construir lo colectivo, sea una exposición, un libro, o una experiencia personal de "grupo motor". Esas fotografías abrieron conversaciones sobre diversas problemáticas barriales, y permitieron, al igual que lo hicieron las Escuelas Vecinales (experiencia desarrollada con grupos impulsores del movimiento de los barrios vulnerables de Andalucía) establecer vínculos entre vivencias individuales y problemáticas estructurales que motivaron la acción colectiva.

Y ya que estamos con barrios y experiencias vivenciales, Mayda Burjel, Andrea Moreira y Carlos Mesa nos presentan "Memorietas", una iniciativa que reúne memorias barriales e historietas y fue impulsada por un grupo motor integrado por vecinas, vecinos y técnicas que son parte de una experiencia público comunitaria ubicada en una zona periférica de la ciudad de Montevideo. El artículo propone una forma de trabajar con las memorias, entendiéndolas como parte de nuestro presente y futuro, y abriendo diálogos intergeneracionales. El texto nos invita a pensar cómo concebimos la memoria, cuáles son los relatos a través de los que dotamos de sentido a lo que pasó y cómo podemos recrearlos colectivamente.

Tomás R. Villasante aporta su experiencia de "escuelas de ciudadanía", y a partir de la revisión de éxitos y fracasos, nos invita a pensar sobre algunas claves para las democracias participativas. La existencia de una pluralidad de organizaciones surgidas desde abajo y de grupos motores que movilizan acciones desde la vida cotidiana son dos de ellas. Las escuelas son iniciativas diversas que apuestan por procesos creativos y "co-labor-activos" y que, partiendo de prácticas concretas, promueven una reflexión crítica sobre la realidad para impulsar nuevas prácticas que no se limiten a criticar y denunciar, sino a desarrollar alternativas con "alegría arriesgada."

Además, aportamos unos enlaces de vídeos que ejemplifican algunos casos más:

- Un informe de RTVE ilustra la experiencia en Zarzalejo, en la sierra de Guadarrama (Madrid), la cual es parte de «Comunidades en transición», un movimiento que apuesta por fortalecer la resiliencia de la comunidad local y construir una economía local regenerativa, que reduzca su dependencia de los combustibles fósiles y contribuya a mitigar el cambio climático.
- El video “Eco áreas Mar de todos y todas. Un proyecto colectivo en Punta del Hidalgo” relata el proceso de participación para el cambio realizado en San Cristóbal de La Laguna, Tenerife (Islas Canarias), el cual fue liderado por un grupo motor y estuvo orientado a construir un entorno saludable y sostenible, con foco en la conservación de los valores naturales.
- El documental “Mi casa en el valle”, de la Intendencia de Montevideo (Uruguay), nos acerca a algunos de los barrios de la cuenca de Casavalle, a través de los relatos de seis mujeres referentes de su comunidad, para conocer parte de su historia de vida y la de una zona de Montevideo marcada por el estigma. Esta película nos habla de la solidaridad, la participación y del rol fundamental que tienen las mujeres en la construcción de comunidad.

Además, y desde el colectivo que impulsa la revista, publicamos un artículo [*Sociedad humana, sistemas democráticos y prácticas ideológicas*] que, en cierta manera, rezuma de los saberes y haceres que desde el resto de las experiencias y aportes teóricos ayudan a balancearnos en los procesos de autoorganización y de emancipación singular-y-común.

Experiencia participativa en Kerala (India).

Rosa Pinto Berbel, licenciada en sociología con máster en desarrollo rural y cooperación (trabajo fin de máster sobre: «procesos participativos en el medio rural, el modelo de Kerala»)

“la democracia debe ser establecida desde abajo, por la gente de cada aldea”

(Mahatma Gandhi 1869-1948)

“*la necesidad de recuperar los Panchayats y dotarles del poder. Cada aldea a ser una república independiente que articula sus propias necesidades, [...] unidades independientes que disfrutan de autosuficiencia económica” “cada aldea ha de ser auto sostenida y capaz de gestionar sus propios asuntos”.*

(Mahatma Gandhi cit en, Venniyoor, 2006:42)

Contexto político de India y Kerala

Tras la independencia de la India en 1947, se instauró en India una democracia electoral, la democracia más extensa del mundo. Los primeros cuarenta años de la historia democrática de India estuvieron liderados en su mayoría por el Partido del Congreso Nacional Indio (Indian Congress Part) partido dominante desde 1947 hasta los años 90. El Partido del Congreso fue creado por Nehru[1] inspirado en el pensamiento político de Mahatma Gandhi basado en la democracia directa. En su inicio fue un partido de inspiración gandhiana. Partido secular progresista, socialdemócrata que poco a poco se fue acercando a políticas más liberales impulsando la privatización y liberalización económica. Fue además defensor del pluralismo religioso en India buscando cierta justicia social. Desarrollo También grandes proyectos de infraestructura y privatizó de empresas estatales.

En 1998 emerge BJP El Bharatiya Janata Party (BJP), y gobierna hasta el 2004 como partido mayoritario, con A. B Vajpayee como primer ministro, consolidó su posición nacionalista hindú.

Desde el 2004 al 2014 vuelve a gobernar el Partido del Congreso[2].

Desde el año 2014 hasta la actualidad ha gobernado ininterrumpidamente el BJP, un partido de ideología conservadora y neoliberal. Promueve una identidad basada en el Nacionalismo hindú (Hindutva). Promueve la apertura económica, énfasis en crecimiento y privatización. Desde el 2014 hasta la actualidad gobierna Narendra Modi una figura controvertida por sus creencias nacionalistas**.** India ha experimentado un debilitamiento de las instituciones democráticas, los derechos individuales y la libertad de expresión. Realineamiento político hacia una política de derechas e incluso la extrema derecha[3]. Algunas de las reformas que ha introducido el Nacionalismo hindú, son la liberalización económica, grandes proyectos de infraestructura y reformas fiscales, como la introducción del GST (Goods and Services Tax), unificando impuestos indirectos en todo el país. El BJP ha transformado la economía con reformas neoliberales y ha reforzado una identidad nacionalista hindú. La tasa de crecimiento relativamente alta de la economía india (7,2% en 2022-2023) enmascara una crisis de desigualdad, desempleo y aumento de la pobreza, reflejadas con mayor precisión en los datos sobre desnutrición, mortalidad infantil y salud de las mujeres. Hay un abismo cada vez mayor entre una pequeña élite capitalista y las clases trabajadoras. El 1% más rico de la India posee el 40% de toda la riqueza del país. Mientras cientos de millones de indios padecen malnutrición, India es ahora el segundo país con más multimillonarios, después de Estados Unidos.

Frente a este contexto político de India contrasta radicalmente el modelo político del estado de Kerala. Kerala es el primer Estado del mundo en tener un gobierno comunista elegido democráticamente, el Partido Comunista Indio que subió al poder en las elecciones de 1957 por votación popular, las primeras celebradas. Desde las primeras elecciones hasta hoy el Estado ha sido gobernado principalmente por gobiernos de izquierdas. Tiene una larga trayectoria de reformas progresistas gracias a la fuerte continuidad de los gobiernos y políticas de izquierdas que han priorizado las políticas de redistribución.

El Frente Democrático de Izquierda (LDF), liderado por el Partido Comunista de la India (Marxista). gobernó ininterrumpidamente los primeros 20 años de democracia. Desde 1980 al 2000 se establece una alternancia estable entre dos coaliciones: Desde los años 80, LDF (CPI M) comunista y UDF (Partido del Congreso) liberal.

- Entre los años 2006–2011: lidera el gobierno del LDF (CPI(M)).
- Entre 2011–2016 el gobierno Gobierno United Democratic Front (UDF) ganó las elecciones estatales. O. Chandy fue el elegido primer ministro e introduce políticas liberales: programas de infraestructura, impulso a la inversión

privada.
- Desde 2016 hasta la actualidad, está gobernando de manera ininterrumpida el Left Democratic Front (LDF) con P. Vijayan (CPI(M)) rompiendo la tradición de alternancia entre el UDF y el LDF, desde los años 80 se sucedían cada cinco años. En estos años ha llevado a cabo política socioeconómica antiliberal, políticas de izquierda, redistribución y programas sociales.

En Kerala, a diferencia de en la India, el partido de derecha nacionalista hindú del Primer Ministro Narendra Modi no tiene diputados los hindúes, y musulmanes y cristianos viven en armonía. No hay conflictos religiosos. El estado de Kerala ha sido pionero en políticas sociales progresistas, como educación pública de calidad, salud universal y programas de redistribución y éxito social. Kerala nos muestra un ejemplo de democracia alternativa, han sido capaces de crear un ecosistema de bienestar.

Ha logrado indicadores sociales comparables a países desarrollados, pese a tener un ingreso per cápita relativamente bajo, la tasa de alfabetización más alta (97%) **,** la esperanza de vida más larga (76 años) de la India, baja mortalidad infantil, acceso universal a salud y educación, y recientemente la erradicación de la pobreza extrema. Posee además un salario mínimo alto, educación gratuita y jubilación de 60 años en la administración pública.

Proceso de descentralización

En 1992, se ratificaron en India las ***Enmiendas 73 y 74 de la Constitución India*** que asentaron las bases para llevar a cabo un proceso de descentralización a nivel nacional. Las enmiendas, disponían que los programas de desarrollo económico y social debían ser diseñados y ejecutados por los gobiernos locales, es decir por las instituciones del Panchayats Raj[4]. Estas reformas constitucionales, supusieron "*el fortalecimiento de la descentralización democrática, el empoderamiento y la devolución de un gran número de poderes, responsabilidades y recursos financieros, a los gobiernos locales*" (S.M Vijayanand, 2009:1). De esta manera se asentó el sistema de autogobierno local centrado en los Panchayat devolviendo poder y responsabilidad a los niveles más bajos de gobierno. Los gobiernos locales los que van a gestionar esta transferencia de responsabilidades.

En el Ámbito Urbano:

1. **Municipios.**
2. **Corporaciones.**

Y en el Ámbito Rural:

1. **El Panchayat de District (Nivel de** Comarca), coordinan los programas de desarrollo rural a nivel del distrito, son agentes situados entre el Estado y la población.

2. **El Panchayat de Block. (Nivel de** Municipio), son los encargados de supervisar, asistir y dar apoyo técnico a los Grama Panchayats.
3. **El Grama Panchayat [5]. (Nivel de** Comunidad o Pueblo). Un pueblo o un conjunto de pueblos ejecutan y

diseñan los proyectos a nivel de base por medio de un cuerpo elegido anualmente, y en el que las decisiones se toman de manera asamblearia, *“son las unidades más pequeñas de gobernanza en el país, los centros locales donde se toman las decisiones políticas*

y las relativas al desarrollo de las comunidades. Estos Panchayats son los responsables de la implementación de los programas de desarrollo del gobierno y de la distribución de recursos” (F. Siha 2009).

El modelo de Kerala

Kerala fue uno de los Estados de India que más voluntad profesó en la aplicación de las Enmiendas Constitucionales entendió este acontecimiento como una oportunidad para crear un modelo administrativo nuevo y llevar a cabo una verdadera revolución social. Kerala cuenta con más de 31 millones de habitantes distribuidos en una superficie de casi 39 mil kilómetros cuadrados, lo que supone

una densidad de población, 819 habitantes por kilómetro cuadrado.

¿Cuáles son los principales hitos en el desarrollo del “Modelo de Kerala”?

1. Reforma agraria

En 1963 se creó una Ley de la Reforma Agraria. Esta Reforma Agraria tuvo tres componentes básicos. En primer lugar, la tenencia de la tierra debía pasar a manos de los arrendatarios. El gobierno tomó la propiedad de toda la tierra arrendada y se prohibió el pago de renta de la tierra. En segundo lugar, se fijaron límites en las explotaciones de la tierra, límite máximo de 15 hectáreas por persona. El techo de excedentes iba a ser asumido y gestionado por el Estado. En tercer lugar, un gran número de trabajadores agrícolas sin tierra recibieron los derechos de propiedad sobre las explotaciones familiares de subsistencia. Esta Reforma, estaba dirigida a la creación de una sociedad igualitaria y a un crecimiento de la producción agrícola mediante la distribución igualitaria de la tierra. Entre 1957 y 1993, unos 2,8 millones de agricultores se les confirieron derechos de propiedad y se repartieron cerca de 0.6 millones de hectáreas.

2. Educación masiva

El gobierno de Kerala impulsó la ***Campaña de Planificación Popular,*** una campaña de formación masiva, que se llevó a cabo entre 1996 y 2000. Fue un experimento para formar a la población, dotar de capacidades y promover la toma de decisiones de abajo-a-arriba. El objetivo de esta campaña era inculcar una cultura de la participación entre toda la población. Se crean *plataformas para el diálogo político* para lograr que la base social participara en el proceso de descentralización, *Grupos de Trabajo* y se consolidaron a las Asambleas Populares como ejes centrales de la descentralización. Se produce una movilización a nivel de todo el estado para que la población entienda y reflexione sobre lo que es la planificación popular.

Se creó también un sistema de Formación Descentralizada, a través del KILA (*Kerala Institute of Local Administration*), uno de los máximos organismos para la formación en Kerala. Desempeña una labor fundamental para formar a los representantes electos en el desempeño de sus labores. Los miembros electos de diferentes partes del Estado, acuden a esta institución para realización de sesiones formativas. Se optó por una Estrategia de Formación en Cascada, en los que se forma al personal local para que a su vez puedan formar a los vecinos y vecinas de sus propias

comunidades. Debido al sistema de rotación y a la reserva de escaños para mujeres y castas marginales, la demanda y la necesidad de formación es continuada. Son miles las personas que cada año pasan a desempeñar un cargo dentro de los Panchayats y muchas de ellas lo hacen por primera vez. Por ello, el aumento de las capacidades es vital para el fortalecimiento de los gobiernos locales. Se faculta a la ciudadanía para que elija el futuro y el rumbo que ha de tomar su comunidad. Las bases para trabajar y deciden su propio desarrollo.

En septiembre del 2025 el (KILA) comienza a implementar un ambicioso programa de capacitación destinado a las mujeres. El Estado se prepara para las elecciones de los gobiernos locales de 2025, por este motivo siguen formando a mujeres que probablemente van a formar parte de los gobiernos locales. Ya que el 50% de los asientos están reservados para las mujeres. Las capacitaciones se centran en desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación y gobernanza y su confianza para entrar en la política electoral. En enseñan desde los conceptos básicos de gobernanza local, a los procedimientos electorales y otros aspectos como la comunicación, la oratoria, la gestión del tiempo y el manejo. “Nos estamos centrando en el desarrollo de la personalidad, la sensibilización política y el fomento de la capacidad de liderazgo. El objetivo es crear mujeres líderes que sean conscientes, confíen y estén listas para asumir los desafíos de la vida pública, afirmo Nizamudeen el director del Kila.

Las políticas educativas siguen siendo una prioridad en Kerala en los últimos años. Tiene un sistema universal de educación gratuita que incluye libros escolares, uniformes, almuerzo y transporte. Esta política de educación gratuita para todos ya se ha beneficiado a dos generaciones y actualmente está llevando a una tasa de alfabetización de la población en el 2025 de 94%, 92% para las mujeres y 96% para los hombres, muy por delante de las tasas nacionales de la India del 48,3% para las mujeres y del 60% para los hombres. El estado de Kerala es reconocido hoy como el único estado en la India completamente alfabetizado y como un polo cultural excepcional.

Un ejemplo de esto es como desde el 28 de diciembre 2020, Arya Rajendran, de 21 años, estudiante de matemáticas, ha estado dirigiendo Trivandrum y su millón de habitantes, la capital del estado de Kerala, y es la mujer más joven elegida alcaldesa de la India.

Planificación participativa

La Planificación participativa en Kerala va más allá de la mera consulta participativa, pone en manos de la población herramientas para la toma de decisiones. No sólo actuaciones puntuales, sino que su objetivo es extender la cultura de la participación diseñar a nivel local el futuro e influir sobre él.

Se gestiona de manera participativa un 70% de los fondos destinados a desarrollo. Ello, a través del uso de metodologías participativas (IAP) y herramientas de planificación más democráticas, simples y adaptadas a toda la población. Se produce un proceso de la institucionalización de participación para asegurar que toda la población participa.

El proceso de institucionalización de la participación consistió en un triple proceso de descentralización, fortalecimiento y la modernización de los gobiernos locales. Necesario para que los gobiernos locales pudieran gestionar las funciones y los fondos que se les transfirieron. Estas reformas constitucionales, supusieron "*el fortalecimiento de la descentralización democrática, el empoderamiento y la devolución de un gran número de poderes, responsabilidades y recursos financieros, a los gobiernos locales*" (S.M Vijayanand, 2009:1).

Se transfieren diversas funciones y responsabilidad a los Auto-gobiernos Locales. Para asegurar que toda la población de manera rotatoria participe en el proceso. Se reservan un tercio de los escaños a las secciones más vulnerables (mujeres y las castas más desfavorecidas (Scheduled Castas y Tribus (SC/ST)[6])). De esta manera todas las personas al menos una vez en su vida han desempeñado un cargo.

1. Transferencia a los gobiernos locales de ***Fondos***, se van

a destinar un tercio de los recursos financieros de desarrollo; de ***Funciones***, son transferidas 29 funciones y de ***Funcionarios***, personal del gobierno central va a ser conferido a los gobiernos locales.

2. La creación de nuevas instituciones y organismos, y la reforma de las

estructuras ya existentes a nivel de base, facilitando así una mayor adaptabilidad de las estructuras al proceso de descentralización.

3. Una reserva de escaños a las secciones más vulnerables de la población. Por ley, un 35% de los cargos debían estar representados por

mujeres; se reservan también de escaños para las castas más desfavorecidas, según la proporción de población perteneciente a estas castas más marginales (Scheduled Castas y Tribus (SC/ST)).

Los **Grama Sabhas**, son asambleas populares que se reúnen al menos una vez año, o cada seis meses, en ellas la población va a concretar sus necesidades, sacar a la luz problemas y dificultades, y tomar decisiones. Se ocupan de funciones tan importantes como la rendición de cuentas, la elaboración de auditorías sociales o la selección de beneficiarios para los programas de bienestar social. Se regulan los tiempos de intervención para que las asambleas sean operativas. Las asambleas forman grupos de discusión temáticos relacionados con cada una de las diferentes

áreas de desarrollo: agricultura, educación, género, salud, trabajo público. Cada uno de los participantes se inscriben en un grupo de trabajo y discusión, de manera voluntaria y según sus intereses, siempre y cuando la participación en los diferentes grupos sea equilibrada. Suelen estar formados por 30 o 40 miembros, se elige un representante que emitirá un informe del grupo a la sesión plenaria. Se identifican necesidades, y se seleccionan a los beneficiarios de los proyectos. Se aprueba el presupuesto para todo el año. Se llevan a cabo evaluaciones de los periodos anteriores por medio de Auditorías Sociales. Se aprueban las cuentas del Grama Panchayat del año anterior. Se analiza el progreso de implementación de todos los programas. Los Grama Sabhas (Asambleas Populares), han de conocer cualquier actividad que se esté realizando en su área, el dinero destinado a cada proyecto, el gasto de material, la adjudicación de las obras, etc.[7]

En Kerala se da una estructura de redes vertical donde el flujo del poder y la toma de decisiones va de abajo arriba. Las estructuras más cercanas a la población son las que tienen más poder de decisión y actuación. Los tres niveles son independientes y autónomos, no hay interferencia entre unos y otros, ni existe un control vertical entre ellos. Los niveles altos de descentralización no controlan ni los presupuestos ni las actuaciones de los niveles más bajos, simplemente ejecutan los proyectos aprobados por estos.

Redes apoyo mutuo

Kerala, como ya señalamos en capítulos anteriores cuenta con una sociedad civil muy fortalecida. La presencia de un entramado asociativo fuerte. El gobierno de Kerala ha priorizado el fortalecimiento de las redes sociales y el entramado asociativo que ya existía creando grupos de Auto ayuda y organizaciones no informales como por ejemplo el Kudumbashree que tiene una trayectoria de más de 25 años. Ahora tiene más de 4.5 millones de miembros. La misión Kudumbashree, empoderamiento de las mujeres, iniciada por el gobierno dirigido por el CPI(M) en 1998, han creado diferentes estructuras como: el Kudumbashree **Agri Business**: son cooperativas agrícolas donde las mujeres participan en la producción y comercialización de productos agrícolas. Esto les permite obtener mejores precios y acceso a mercados, el Kudumbashree **Spice Processing Units**: unidades de procesamiento de especias locales, y las comercializan, promoviendo productos locales. **Kudumbashree Food Kits**: Durante la pandemia, Kudumbashree organizó la entrega de kits de alimentos a las familias necesitadas, involucrando a las mujeres en la logística y distribución, lo que también les proporcionó un ingreso

adicional, o el **Kudumbashree Community Kitchen**: se han establecido cocinas comunitarias donde las mujeres preparan y venden comidas a bajo costo, lo que no solo genera ingresos, sino que también proporciona alimentos nutritivos a la comunidad. Esta estructura fue vital durante la pandemia[8]. Otro ejemplo es como en las inundaciones del 2018 los grupos Kudumbashree limpiaron 11.300 espacios públicos incluyendo escuelas, hospitales, edificios del gobierno local y centros de cuidado infantil y distribuyeron materiales de ayuda al asesoramiento a las familias afectadas poniéndolas en contacto con las autoridades pertinentes**.**

Políticas sociales

Misión Nava de Kerala

En India donde el 20% de los 1.4 mil millones de personas viven por debajo de la línea de pobreza, Kerala está en la cima de todos los indicadores de desarrollo humano y resalta por su sorprendente éxito social. Aun así, el gobierno de Kerala sigue aplicando medidas de mejora social. En el año 2016 crea La **Misión Nava Keralam Action Plan** con el fin de abordar los desafíos de desarrollo socioeconómico que enfrenta Kerala. Su objetivo es abordar diversas áreas para el desarrollo sostenible y la mejora de la calidad de vida en el estado.

Centrada en 4 sectores: la Salud, Educación, Agricultura y Vivienda, con la ayuda y la implicación de los autogobiernos locales.

- **Haritha Keralam (Agua, Higiene y Agricultura)** se centra en la sostenibilidad y la conservación del medio ambiente. Su objetivo principal es promover la limpieza, la *gestión de residuos*, la *reforestación* y *la conservación de recursos naturales*. A través de programas y proyectos específicos, busca involucrar a la comunidad en prácticas sostenibles. Por ejemplo: la eliminación de los desechos a nivel doméstico mediante métodos como el compostaje y el compostaje comunitario. Fomento de la agricultura ecológica y la gestión de los recursos hídricos (reactivación de fuentes, conservación de ríos, recolección del agua de la lluvia). La Misión también implementa soluciones para la eliminación, reutilización y reciclaje de desechos institucionales y prevé también la autosuficiencia en la producción de hortalizas, frutas y arroz mediante el fomento de los métodos de agricultura ecológica e inculcar una nueva cultura de la agricultura entre la población el uso de abonos naturales y la rotación de cultivos. ***Educación ambiental***: Se realizan talleres y programas educativos en escuelas y comunidades para crear conciencia sobre

la importancia de la sostenibilidad y la conservación del medio ambiente.

En esta línea, el Departamento de Gobierno Local (LSGD) del Gobierno de Kerala, organizó en septiembre de 2025 el primer Conclave Urbano de Kerala. Este cónclave reunió a diverso de participantes, entre los que se encuentran responsables políticos, urbanistas, investigadores, representantes electos, expertos internacionales y líderes de la sociedad civil. El objetivo principal de este evento es dar forma al futuro del desarrollo urbano sostenible en Kerala en un momento de rápida urbanización en el estado. La reunión proporcionará una plataforma para: Debatir las recomendaciones de la Comisión de Política Urbana de Kerala. Examinar las mejores prácticas mundiales y nacionales en materia de planificación urbana, gobernanza y resiliencia .la Convención incluirá 10 sesiones temáticas que abordarán cuestiones urbanas clave, como las infraestructuras, la resiliencia climática, el crecimiento inclusivo y la gobernanza inteligente. El Kerala Urban Conclave 2025 representa un esfuerzo estratégico del gobierno estatal para establecer a Kerala como líder en el desarrollo urbano sostenible y centrado en las personas para el futuro.

- **Aardram (Salud).** Este plan tiene por objeto mejorar las instalaciones de los hospitales públicos. Aunque Kerala ya cuenta con el mejor sistema de salud pública del país, esta misión tiene como objetivo mejorar la calidad del sistema sanitario mediante la introducción de instalaciones modernas de tratamiento y atención sanitaria orientada a las personas a nivel popular. Además de mejorar la infraestructura. Aardram se centra en ofrecer un modelo integral que propone una serie de cuidados de salud de promoción, preventivos, de rehabilitación y curativos y asegurar que las mejores instalaciones sanitarias sean accesibles a los sectores más pobres de la sociedad. Los objetivos de la misión Aardram son: Reformar los procedimientos de gestión ambulatoria con instalaciones modernas u obtener medicamentos a precios moderados. El único sistema universal y gratuito de salud pública de India, que ha aumentado la esperanza de vida en Kerala a 77 años, siendo el promedio en la India 67 años.
- **Life[9] (Vivienda)** En el marco de este programa se propone proporcionar vivienda a todas las personas sin hogar. La misión tiene por objeto poner fin a la crisis de la vivienda que afronta el Estado. En Kerala, un gran número de familias carecen de tierras y de viviendas adecuadas. Así LIFE ha introducido un plan de vivienda integral para todas las personas sin hogar y sin tierra en el estado.

- **Educación.** Se trata de un plan para preservar y fortalecer el sistema de educación pública de Kerala. Con la Misión de Educación se prevé una reforma educativa integral en el estado. Los objetivos de la misión son: Mejora del entorno educativo, Uso de la tecnología en la educación. El cambio no se limitará solo a la infraestructura. También implementa los métodos más modernos de enseñanza y aprendizaje. Se realizan programas educativos para aumentar la conciencia sobre los derechos de las mujeres, la salud y la educación.

Plan de erradicación de la pobreza

En Kerala la pobreza bajó de un 0.7% entre 2015 y 2016, y bajó a un 0.5% entre 2019 y 2021. En el 2021 se inició un Plan de erradicación de la pobreza extrema. Este mes de octubre del 2025 el primer ministro declaró que se ha erradicado la pobreza extrema. Situándose en el primer estado de India en conseguir un nivel Zero de extrema pobreza. 64.000 familias identificadas que no tenían acceso a necesidades básicos.? ¿Cómo lo ha conseguido? A través de:

1. Un análisis multidimensional de la pobreza no basado solo en la renta sino en otros marcadores como alimentación, educación, salud,

vivienda o medios de vida.
Electricidad, saneamiento, agua potable.
2. Gracias a la descentralización del gobierno, la identificación de beneficiarios y la asignación de recursos se realiza desde los gobiernos locales a través de evaluaciones

comunitarias[10]. Los Grama y Ward sabhas, las unidades de gobierno más cercanas a la población las que ejecutan los programas. Conocen bien su realidad, por ello son capaces de realizar un Mapeo Preciso. Son las bases las que implementan,

planifican y distribuyen los servicios para saber qué se necesita y dónde, cómo y cuándo hacerlo.

3. Se crean Micro Planes a medida adaptados a las diferentes necesidades de cada familia. Se realizan intervenciones multisectoriales

que siguen los principios de inclusividad y desarrollo sostenible. No se basan en el concepto de igualdad sino de equidad. Por ejemplo, algunos se les da tierra para construir una vivienda, a otros o se les enseña un oficio o se mejora de las capacidades

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2026-vol-40/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

y habilidades a través de talleres. No son medidas iguales para todos. **Promoción de productos derivados del coco**: Apoyar a los agricultores en la creación de pequeñas empresas para procesar y comercializar productos derivados del

coco, como aceite de coco, copra, y productos de fibra de coco, lo que puede aumentar sus ingresos. **Formación y capacitación**: Se ofrecen talleres para capacitar a las mujeres en habilidades laborales, como costura, artesanía, y emprendimiento, lo que les permite

generar ingresos y mejorar su situación económica. Los Micro Planes son coordinados por organismos locales, Kudumbashree, movimientos populares y agencias gubernamentales

3. Situación económica

El estado de Kerala en el sur de la India es un contra-modelo del gobierno federal del conservador y nacionalista primer ministro Narendra Modi. Mientras que en la administración de Modi reduce los fondos destinados a reducción de la pobreza y bienestar social[11], el gobierno de Kerala continua con sus políticas sociales.

Actualmente Kerala sufre una crisis económica. Presenta una gran deuda pública. Ha recibido grandes críticas por parte del gobierno central de India de N. Modi, y por parte de los partidos de la oposición. Críticas a la gestión fiscal del gobierno Kerala es uno de los estados más poco saludables financieramente. Afirman que Kerala, junto con Punjab y Bengala Occidental, tiene la peor gestión fiscal del país

Por contra, el gobierno de izquierda en Kerala culpa al Gobierno Central de parte de sus problemas financieros, alegando que están empujando al Estado hacia la peor crisis financiera. Según el LDF el Gobierno Central redujo el límite de endeudamiento del estado con efecto retrospectivo de 2021-22, alegando de «injusticia» en la devolución de impuestos y subvenciones. Afirmando que los límites de endeudamiento de los Estados se fijaban de manera discriminatoria y no transparente. El gobierno de LDF afirmó que el Centro estaba quitando los derechos del Estado.

Kerala muestran grietas financieras: endeudamiento creciente, gran parte del gasto recurrente absorbido por salarios, pensiones y exceso de burocracia. La deuda del Estado ha crecido mucho en los últimos años y muchos recursos se destinan a cubrir gastos y no inversión. Debido a esto el Estado de Kerala ha tenido reducir el tamaño del plan de desarrollo que recortar sus planes de gasto en infraestructura y desarrollo por la falta de margen fiscal. En Kerala, según los expertos, la clave estará en revisar el modelo de gasto social/público para hacerlo sostenible, fortalecer la base de ingresos (industria, producción, tributación), reducir deuda y asegurar que los programas de bienestar se mantengan, pero dentro de un marco sostenible.

Kerala se muestra como un ejemplo de epistemes no hegemónicas que se ha materializado en prácticas políticas concretas del más alto alcance. Un estado de 35 millones de habitantes que ha sido capaz de crear un modelo pionero de descentralización política basada en ethos propios, no basado en ningún modelo o metodología probada anteriormente, que sigue un paradigma propio, centrado en sus especificidades históricas, culturales y sociales. Una experiencia de reformulación de la democracia, de cómo gestionar lo público de una manera participativa, implantando nuevas formas de planificar y hacer política. Un modelo impulsado desde el gobierno central. Una experiencia de planificación participativa a gran escala, a nivel de todo un estado. Un modelo que nos da pistas, de cómo avanzar hacia la construcción de una planificación participada a nivel macro, implicando a los gobiernos locales, a las organizaciones sociales y a la ciudadanía de todo un Estado.

Referencias bibliográficas y webgrafía

- *Parte de la información presentada en el artículo, ha sido extraída del libro: "La democracia en marcha. Kerala. Los retos de la planificación y las democracias participativas". Rosa Pinto Berbel y Tomás Rodríguez Villasante.* Editorial Viejo Topo*. 296 Páginas. Octubre 2011.*
- https://keralacalling.kerala.gov.in/nava-keralam-and-sustainable-development-goals/
- http://www.Kerala.gov.in/ Kerala Kaumudi Online Sunday, 26 October 2025
- https://keralakaumudi.com/en/news/news.php?id=1472618&u=budget-2025-kerala-expected-six-things-but-got-only-one-financial-crisis-to-get-severe.
- https://www.newindianexpress.com/states/kerala/2025/Feb/08/kerala-budget-a-grave-but-hidden-financial-crisis
- https://english.mathrubhumi.com/news/kerala/kerala-economic-crisis-budget-allocations-cut-in-half-ebb3d4a1
- Max Daly, Sahar Habib Ghazi y Pallavi Pundir: «How Far-Right Hindu Supremacy Went Global» en *Vice*, 26/10/2022.
- https://english.mathrubhumi.com/news/kerala/kerala-economic-crisis-budget-allocations-cut-in-half-ebb3d4a1
- https://www.indiatoday.in/india/story/kerala-centre-financial-stress-fund-allocation-release-supreme-court-left-protest-2498617-2024-02-07?utm_source=chatgpt.com
- https://timesofindia.indiatimes.com/city/kochi/cracks-in-state-economy-welfares-poster-boy-in-red-kerala-halves-development-plan
- https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2018/10/181008_Dossier-
- https://haritham.kerala.gov.in/

Notas

[1] Uno de los líderes políticos del movimiento de independencia y heredero de las políticas de Gandhi.

[2] Desde 2004- 2014 gobernó Manmohan Singh. Fue el último gobierno del Partido del Congreso. En las elecciones generales de 2014, el Partido del Congreso sufrió

una derrota significativa frente al Partido Bharatiya Janata (BJP), liderado por Narendra Modi, quien asumió el cargo de Primer Ministro tras esa victoria y gobierna en India hasta la fecha.

[3] En los últimos años han aumentado los conflictos religiosos entre hinduistas y musulmanes. En el segundo mandato de Modi, iniciado en 2019, los gobiernos locales del BJP aprobaron una serie de leyes destinadas a privar a los musulmanes del derecho a votar. Varios estados gobernados por el BJP que prohíben los matrimonios interreligiosos. Surgen protestas contra La Ley de Enmienda de Ciudadanía aprobada por el Parlamento de India en diciembre de 2019 que tiene como objetivo conceder la ciudadanía india para ciertos grupos de inmigrantes **no musulmanes**.

[4] Estas enmiendas contenían 29 funciones que habían de ser transferidos a las corporaciones locales (Panchayats Raj Institutos), tales como: responsabilidades cívicas, mejora de la agricultura, desarrollo, bienestar social, educación, atención primaria.

[5] El Block Panchayats es traducido por algunos autores como Panchayats de Zona. Grama significa Pueblo, Villa o Aldea.

[6] Grupos de población especialmente reconocidos por la Constitución de la India. Son los sectores de población tradicionalmente marginados y los más empobrecidos.

[7] Unas 1.500 personas podían acudir a una Grama Sabhas, dependiendo del tamaño del Grama Panchayats. Un número muy elevado de personas que dificultaba enormemente sus funciones. Por este motivo Kerala tomó la decisión innovadora de subdividir los Grama Panchayats en un nivel inferior, los **Ward Sahbas** pequeños segmentos geográficos, que sería el equivalente a un distrito electoral o circunscripción electoral. Cada Grama Panchayats se dividió entre 12 y 23 Ward Sahba, quedando asambleas de unas 150 personas para facilitar así el trabajo en estas reuniones. De esta manera divididas en unidades más pequeñas va a resultar más fácil y operativo llevar a cabo las labores de planificación y gestión.

[8] Cuando la covid-19 se cobraba millones de vidas en India, su estado de Kerala, en el extremo sur del subcontinente, destacaba por sus bajas tasas de mortalidad. Destacan la buena gobernanza de la pandemia a un sólido sistema de salud pública y al fuerte apoyo de la sociedad civil. Las cocinas comunitarias gestionadas por los '*panchayats* (gobiernos municipales) también garantizaban el suministro esencial de cereales, verduras, frutas, productos petrolíferos o medicamentos.

[9] Livelihood Inclusion and Financial Empowerment

[10]

[11] Los fondos dedicados a los programas de reducción de la pobreza y a las medidas de bienestar social se vieron muy reducidos [El dinero destinado a programas sociales disminuyó del 14,6% al 12,6% durante el primer año de mandato de Modi, y el gasto en sanidad y bienestar familiar se redujo en un 15%. El Gobierno redujo los impuestos de sociedades, abolió la ley del Impuesto sobre el Patrimonio, aumentó los impuestos sobre las ventas. En octubre de 2014, el Gobierno de Modi desreguló los precios del diésel. Redujo el gasto en educación como parte del presupuesto; en cinco años, el gasto en educación cayó del 0. 7 por ciento del PIB al 0,5 por ciento. El porcentaje del presupuesto destinado a nutrición infantil, educación, salud y programas asociados se redujo casi a la mitad entre 2014 y 2022. El gasto de capital en infraestructuras de transporte aumentó significativamente, pasando de menos del 0,4 por ciento del PIB en 2014 al 1,7 por ciento en 2023.

Bachilleratos populares en Argentina: logros, tensiones y modos de construcción de conocimiento

Gerónimo Fernando Santana. Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH). Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos IMPA. Correo electrónico: fergero@hotmail.com

María Mercedes Palumbo. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Luján y Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mer.palumbo@gmail.com

Resumen

Este artículo examina los Bachilleratos Populares (BP) en Argentina como experiencias pedagógicas enmarcadas en las educaciones populares y en articulación con organizaciones sociales, territoriales y sindicales. Desde un doble posicionamiento académico y militante, se emplea una metodología basada en la revisión sistemática de literatura, la recopilación documental y la objetivación de trayectorias docentes. Los resultados señalan la emergencia de un campo de producción de conocimiento sobre los BP, con aportes tanto académicos como de sistematización interna, en los que se destacan como ejes constitutivos las tensiones con el Estado, la centralidad de la autogestión y la formación de subjetividades críticas.

Palabras clave: Bachilleratos Populares, organizaciones sociales, educación popular, producción de conocimiento, Argentina.

Introducción

Los Bachilleratos Populares (en adelante, BP) son escuelas de nivel medio para personas jóvenes y adultas que surgen en el contexto de organizaciones sociales, territoriales o sindicales y que se encuentran en la búsqueda de formas alternativas de practicar la educación, desde una perspectiva de la educación popular. Algunos

de sus aspectos novedosos residen en la autogestión, la toma de decisiones en asambleas en las que participan docentes y estudiantes, la intencionalidad de construcción de subjetividades críticas, la explicitación de su carácter político, las dinámicas participativas de trabajo áulico y la estrecha vinculación con el barrio de pertenencia. Estos espacios educativos se originan y emplazan en un proceso más amplio de movilización social y resistencia al neoliberalismo que se da hacia finales de la década del noventa e inicios del nuevo siglo. A diferencia de otras formas de la formación creadas por organizaciones, los BP adoptan el formato escolar y presentan intencionalidades ligadas a proyectos político-pedagógicos emancipatorios, lo cual tracciona hacia la recreación de dicho formato en su conformación hegemónica en y desde los territorios.

Un aspecto que nos interesa destacar reside en que los BP aparecen guiados por las nociones teórico-prácticas de la educación popular. Aquí optamos por el término amplio de educaciones populares, siguiendo el planteo de Lázaro (2019), que reconoce la multiplicidad de experiencias pedagógicas y de recorridos práctico-teóricos, el enorme bagaje que las sustenta, así como la variedad de procesos históricos, geográficos, subjetividades, objetivos y desafíos en los que se anclan. A pesar de esta diversidad que justifica el uso del término en plural y sin negarla, es posible pensar, al decir de Torres Carrillo (2016), un “núcleo común” de cinco elementos constitutivos explícitos o implícitos de la educación popular en singular: la lectura crítica del orden social vigente y del papel integrador de la educación formal; la intencionalidad emancipatoria de transformarlo en un orden más justo; la búsqueda de protagonismo de los sujetos populares y de sus organizaciones, capaces de llevar adelante el cambio social; la formación de subjetividades como contribución de las educaciones populares a la posibilidad de ese cambio; y, finalmente, la generación de alternativas pedagógicas, metodológicas y didácticas en coherencia con los elementos anteriores.

Este artículo se propone analizar la experiencia de los BP en Argentina como parte de apuestas pedagógicas prefigurativas ancladas en los cruces entre educaciones populares y organizaciones sociales. Nos acercamos a estas experiencias a partir de posicionamientos diferenciales que enlazan el adentro y el afuera de los BP. Por un lado, el autor de este artículo es miembro fundador de la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica (CEIPH), organización pionera en la creación de los BP y actualmente coordina y es docente de un BP de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por su parte, la autora es investigadora de experiencias de educación impulsadas por movimientos populares. Estos posicionamientos

permiten entablar un diálogo interesante frente a dos riesgos asociados a la investigación crítica: la colocación desde la exterioridad académica que podría desconocer el modo cotidiano en que estas experiencias pedagógicas se desarrollan y colocar interpretaciones descontextualizadas; y, la contracara de una colocación desde una interioridad plena que podría caer en posiciones esencialistas, naturalizadas y romantizadas.

Este trabajo de reflexión comprensiva guarda la intención de aportar una mirada novedosa, al considerar el vasto corpus de antecedentes bibliográficos y la actualidad de estas experiencias, a más de veinte años de su creación. Partimos de la objetivación de la trayectoria docente y la experiencia militante del autor en el ámbito de los BP, junto a una revisión sistemática de literatura académica sobre estos espacios socio-educativos, así como la recopilación documental de materiales escritos y audiovisuales producidos por los BP. En concreto, nos proponemos recuperar la producción de conocimiento disponible acerca de los BP desde una clave interpretativa que sostiene que, junto al caudal de literatura académica que los ha elegido como objeto de estudio, existe un interesante corpus de investigaciones y sistematizaciones realizadas por colectivos de docentes, y en algunos casos también estudiantes y graduados/as, que se ha plasmado en distintos formatos. Lo anterior pone en valor materiales que no han circulado masivamente por fuera de los circuitos escolares y militantes, al tiempo que nos plantea la pregunta epistémico-metodológica acerca de los modos de producción de conocimiento en torno a estas experiencias.

En lo que sigue, el artículo se organiza del siguiente modo. Luego de esta introducción, sigue un apartado donde se reponen las coordenadas epistémico-metodológicas que sustentan las consideraciones del trabajo. A continuación, se presenta un breve recorrido histórico por los BP en Argentina y algunos de los hitos que han signado su evolución y han sido objeto de discusiones y reconfiguraciones hacia dentro de estas experiencias y en el vínculo con otros actores y actoras. El siguiente apartado delinea el estado de la producción de conocimiento sobre BP en una doble entrada desde la literatura académica y desde las sistematizaciones de los BP. Finalmente, las conclusiones recuperan los principales argumentos y ofrecen un balance crítico acerca de la potencia de lo construido por los BP, sus tensiones fundamentales, y las posibilidades de fortalecer las prácticas y la construcción de conocimientos, así como también de aquellas cuestiones aún pendientes.

Surgimiento y consolidación de los Bachilleratos Populares

Los BP tienen su origen en el año 2004, como resultado de la iniciativa de la Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), actualmente CEIP Histórica. La educación popular aparece como principal objeto de preocupación, y es a partir de ella y de sus fundamentaciones que se propondrá una nueva forma de escuela, en articulación con empresas recuperadas, organizaciones sociales, territoriales y espacios sindicales. Inicialmente, los BP se piensan como estrategia para consolidar un proyecto de trabajadores y trabajadoras, que buscan conservar sus fuentes de trabajo, organizando la empresa desde una lógica autogestiva, para el fortalecimiento de la legalidad y legitimidad.

La definición de qué es un bachillerato popular no está exenta de tensiones: ¨La imposibilidad de ser reducida a límites precisos y fijos puede ser pensada como parte de su especificidad¨ (Sirvent y AUTOR/A 1, 2021:195). Entre sus objetivos, se encuentran contribuir a la formación de sujetos políticos, otorgando certificados equivalentes al nivel medio, a la vez que ¨desnaturalizar las relaciones de poder, articular la cultura académica con el saber cotidiano, incorporar a los estudiantes a procesos colectivos de investigación que contribuyan a la auto-reflexión sobre la práctica escolar no solo de los docentes sino también de los estudiantes (Brusilovsky, 2018:16).

Entre los núcleos duros irreductibles de lo que se entiende por BP pueden encontrarse:

– son impulsados por organizaciones sociales y se conciben a sí mismos como organizaciones sociales en articulación con los espacios que los albergan y con diversos espacios de la sociedad civil;

– reivindican a la educación popular, en su carácter político y con un fin emancipatorio;

– conciben a la educación como derecho y colocan al estado en el lugar de responsable del acceso igualitario a la misma;

– la relación con el Estado se plantea en términos de interpelación que se expresa a través de mecanismos de acción directa (manifestaciones o escraches), que buscan colocar el conflicto en la escena pública;

– se crean de hecho: la propia creación y existencia constituye un principio de lucha a partir de la cual se le exigirá al Estado el reconocimiento pleno;

– la búsqueda de un marco de legalidad se acompaña de un proceso de conformación de la legitimidad. La legalidad, en tanto búsqueda de reconocimiento de las experiencias (en todos los casos de los bachilleratos), salarios para sus docentes, financiamiento integral y becas estudiantiles. La legitimidad como principio de apertura a la academia y a la comunidad, para que puedan conocer la experiencia desde adentro, teorizar sobre ella, y aportar en la construcción;

– son espacios abiertos a la comunidad, completamente gratuitos.

– reivindican el principio de autonomía-autogestión como forma organizativa, como praxis política consciente (Riccono y Santana, 2016).

– son experiencias de construcción colectiva y es a través del colectivo que se configura la identidad de los sujetos sociales que la forman;

– la asamblea es el órgano resolutivo por excelencia, buscando la democratización de la toma de decisiones y construir otras relaciones sociales más horizontales;

– son espacios dinámicos que buscan no cristalizarse en formas prefijadas por la normativa vigente, lo que genera una tensión que puede concebirse como estructural entre lo que efectivamente sucede al interior de la propuesta y las formas en que el Estado busca normalizar e institucionalizar las experiencias.

La estrategia diseñada para lograr el reconocimiento de los BP partió de una concepción de la lucha de manera escalonada, en la que fueron importantes las victorias parciales sin perder de vista los objetivos a los que se aspiraba.

Al momento de la apertura de estas experiencias existían en el país solo la gestión privada y la gestión estatal como mecanismos de regulación de las actividades educativas. En una primera etapa, se buscó el reconocimiento a través de gestión privada, para poder garantizar la autogestión de la propuesta y el equipo docente. Durante el año 2004, junto con la apertura a la comunidad del primer bachillerato (Bachillerato Popular IMPA), se logró un reconocimiento provisorio, dentro de la Dirección General de Escuelas Privadas, que, con algunos condicionamientos, especialmente en materia de infraestructura, permitió que los títulos tuvieran validez oficial.

A mediados de ese mismo año, en la localidad de Las Tunas, en el partido de Tigre, se llevó adelante la apertura del segundo Bachillerato Popular, denominado Simón Rodríguez, impulsado por la organización social Fogoneros. De allí en adelante, las aperturas fueron constantes, llegando en el año 2015 a registrarse más de 100 bachilleratos populares distribuidos a lo largo y ancho del país. La mayoría se concentró en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que incluye a la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano en la provincia de Buenos Aires.

Al ser jurisdiccionales los circuitos educativos en provincia y en Ciudad de Buenos Aires, los caminos en la búsqueda de reconocimiento fueron diferentes en uno y otro espacio. A continuación, se hará mención a algunos hitos:

En la Ciudad de Buenos Aires

En el año 2005, se realizó la presentación de un Plan Experimental, que permitiera dar cuenta de un modo de trabajo particular, con regímenes académicos propios que finalmente no prosperó, ya que lo máximo que podría haberse llegado a conseguir era la conformación de una nueva caja curricular, que no era el objetivo deseado.

En marzo de 2008, a través de la resolución N°669-MEGC/08, publicada en el BOCBA Nº 2925 del 8 de mayo de 2008, se reconocieron los primeros bachilleratos populares de la Ciudad de Buenos Aires. Esto implicó el pasaje -en carácter transitorio- de la Dirección de Gestión Privada a la de Planeamiento Educativo de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, cartera educativa que no tenía escuelas a su cargo. Se reconocieron así 9 bachilleratos populares.

En el año 2010, se creó el Registro de Bachilleratos Populares (Resolución N°279-MEGC/10), para fijar los requisitos que debían cumplir los BP para conseguir el reconocimiento institucional y académico, y que los títulos fueran oficiales e integrados al conjunto de las propuestas educativas de la CABA. En este año se reconocieron otros tres bachilleratos (Resolución N°279- MEGC- 2010) y otros cinco en el año 2011 (Resolución N°250-SIEyCP-2011).

El año 2011 fue el del pasaje de Planeamiento Educativo a la Dirección de Gestión Estatal, bajo la Dirección del área de Adultos y Adolescentes. De este modo, se reconocieron como escuelas de gestión estatal. El decreto N°406, de julio de 2011 (Decreto N°406-GCBA-2011), en su artículo primero adjudicaba la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE) para todos los BP previamente

reconocidos. Esto permitió el pago salarial de las y los trabajadores/as de los BP.

Los últimos reconocimientos fueron otorgados en el año 2015 y resultaron de carácter pedagógico, es decir, sin reconocimiento salarial para sus trabajadores/as. Desde ese momento, las discusiones al interior de los BP giraron en torno a los límites de la estatalidad, a la necesidad de disputar al interior del Estado o de crear un espacio propio como el de la Gestión Social o bien mantenerse de manera autónoma. Estas tensiones no han logrado plasmarse hasta el momento en ninguna forma de normativa oficial, por lo que en un corte sincrónico podríamos hablar de distintas designaciones que funcionan en paralelo: BP en tanto Unidades de Gestión Educativa Experimental (UGEE), que implica el reconocimiento pleno de sus títulos y salario para sus trabajadores/as; BP con reconocimiento pedagógico, es decir que pueden emitir títulos oficiales pero el Estado no financia su planta docente; BP sin ningún tipo de reconocimiento, que interpelan al Estado para tal efecto.

En provincia de Buenos Aires

En 2007, se creó la resolución 3948/07 según la cual la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) reconoció seis BP bajo la órbita de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada y los habilitó a emitir títulos con carácter oficial. El reconocimiento no suponía ninguna forma de financiamiento ni el pago de salarios por parte del estado provincial.

En 2011, la lucha articulada de los BP conquistó la incorporación de 5 escuelas dentro de la Dirección de Educación de Adultos como CENS. A través de Convenios de Cooperación Técnica bilaterales, la DGCyE se comprometía a pagar el salario de las y los docentes y convalidar sus designaciones. En contrapartida los BP debían garantizar la infraestructura, el equipamiento y costear los gastos de los servicios básicos. Los convenios tenían una duración de 3 años con la posibilidad de renovarse por iguales períodos de manera automática. A fines de 2015, 5 BP fueron reconocidos como extensiones de los 5 que ya habían sido reconocidos como CENS en 2011. Cuatro bachilleratos, que entendieron que la instancia de reconocimientos estaba agotada y que era necesario reforzar el trabajo en sus propios territorios, decidieron aceptar la propuesta de la gestión de convertirse en una *versión mejorada* de FinEs que incluía el cargo de un secretario. El Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES) es un programa educativo llevado adelante por el gobierno argentino a partir del año 2008. El objetivo del plan era que las personas jóvenes y adultas pudieran finalizar su educación primaria y secundaria.

En la actualidad, muchas organizaciones han optado por el reconocimiento de sus BP como FinES. Al igual que lo que sucede en el caso de CABA, dentro de las experiencias existentes en la Provincia de Buenos Aires, entonces, conviven BP reconocidos como CENS, como anexos de estos, como FinEs, y también otros sin ninguna clase de reconocimiento.

La producción de conocimiento sobre los BP y los múltiples lugares de enunciación

Como adelantamos en la introducción, la producción de conocimiento en torno a los BP corrió por dos canales que se distinguen por el lugar de enunciación que asumen las personas autoras. Ya tempranamente, cercano al origen de los BP, investigadores/as de distintas universidades nacionales y de otras latitudes se acercaron para investigar una forma escolar novedosa. Las investigaciones sobre los BP fueron nodales para la conformación de un "campo de estudios y acción" (Michi, 2021) en Argentina abocado a la dimensión educativa de los movimientos populares y concentraron, durante un largo tiempo, la producción de este campo en lenta constitución desde los años inmediatamente posteriores a las crisis del 2001. Tal como sostiene Baraldo (2009,) en su abordaje de este campo de estudios, una de sus características radica en la multipertenencia de las personas autoras; esto es, docentes de BP que también se desempeñan en universidades como docentes e investigadores/as. En este sentido, habría también un lugar de enunciación que, siendo académico, se informa en la interioridad de la trayectoria propia en el marco de los BP.

Sin embargo, el lugar de enunciación académico se estanca hacia el año 2015, dando lugar a una producción interna a los BP. Podemos hipotetizar distintas causas por las cuales esto acontece: la recuperación del Estado educador, que toma a la educación popular como marco pedagógico para proyectos de terminalidad educativa, el foco puesto en experiencias vinculadas a la educación superior como profesorados y universidades populares desde propuestas alternativas a las existentes, o bien en jardines comunitarios de nivel inicial gestados por organizaciones populares.

Sin embargo, existen factores que van más allá de aspectos externos, y que tienen que ver con los propios BP. De hecho, en los últimos diez años, identificamos que los colectivos docentes han asumido la necesidad de sistematizar su experiencia a partir de procesos de escritura y/o de llevar adelante procesos de investigación que

ubican a lo educativo en una integralidad mayor asociada a otras problemáticas.

El lugar de enunciación desde la academia

En la producción desde un lugar de enunciación netamente académico y en algunos casos de multipertenencia, se tematizan tres ejes centrales sobre los BP como forma escuela: a) la relación con el Estado en términos del derecho a la educación, el acceso al financiamiento, la acreditación de títulos y la autonomía político-pedagógica; b) la tensión entre los determinantes duros del dispositivo pedagógico escolar y las formas, contenidos y vínculos propios de los dispositivos pedagógicos en construcción; y, c) la organicidad de estas escuelas respecto a los movimientos populares que le dan origen. En torno a estos ejes, la literatura busca pensar -como gesto común y transversal- el carácter alternativo de estas experiencias y principalmente, describir lo que estaba sucediendo y teniendo lugar al interior de las experiencias.

Uno de los ejes comunes alude a la construcción del carácter alternativo de los BP en cuanto a los modos de configuración de la autonomía frente al Estado, sobre todo considerando su condición de escuelas que se asumen públicas y que buscan su oficialización. A este respecto, el vínculo con el Estado, especialmente en los primeros años de producción académica, en consonancia con el derrotero de la trayectoria histórica de los BP, se presenta como problemático y atravesado por la tensión autonomía-heteronomía y creación-repetición de lo existente (Gluz, 2007; Gluz, Burgos y Karolinski, 2008a, 2008b; Rigal, Villagra y Zinger, 2012). Cabe notar que la concepción de autonomía de los BP comprende el acceso a la acreditación de los títulos y en ciertos casos también el financiamiento de los cargos docentes correlativa a la conservación de amplios márgenes de autogestión y dirección político-pedagógica. De allí el interés en conceptualizar el carácter relacional y contradictorio del Estado (Areal y Terzibachian, 2012; Gluz, 2013; Gluz, Burgos y Karolinski, 2008). Según Michi (2001), lo novedoso de estas experiencias escolares radicó especialmente en el control de las organizaciones populares respecto a lo que sucedía dentro de las escuelas.

Un segundo eje responde a los análisis acerca de las diferencias existentes entre los BP y el dispositivo pedagógico escolar. En este sentido, cobra especial significación el trabajo de Brusilovsky (2005) por ser el primero en consignar la tarea que se estaba llevando desde estas experiencias, a las que incorpora como una de las tipologías propias de la educación de personas adultas por su carácter disruptivo respecto a lo existente. Respecto a la disputa de las reglas de juego del campo

escolar y la experimentación de nuevas reglas, los trabajos retoman distintos elementos que hacen a lo alternativo: las dinámicas de trabajo pedagógico (Blaustein 2012; Brusilovsky, Cabrera y Bargas, 2015), las modalidades de toma de decisiones asamblearias (Bargas, 2014; Gluz, 2007; López Fittipaldi, 2015), las representaciones sociales de docentes y alumnos acerca de la educación (Guerrero, March y Rabinovich, 2015), la autogestión (Elisalde, 2008) y la construcción de subjetividades críticas (Gluz, 2007; Said y Kriger, 2014).

En cuanto al tercer eje, AUTOR/A 2 (2014) señaló que las investigaciones sobre BP partían de una concepción amplia de lo pedagógico dado que estas experiencias eran inscriptas explícitamente en las organizaciones que le dieron origen a las que también se les asignaba potencialidad formativa. No obstante, no fue una preocupación inicial del campo indagar en torno a los vínculos de organicidad de los BP con el proyecto más amplio del movimiento, así como en la relación de la propuesta pedagógica con las necesidades y el contexto cotidiano de los/as estudiantes. Este eje se irá consolidando al calor de los balances internos realizados por estas escuelas y a medida que se consolida el Plan Fines como política pública también orientada a la terminalidad secundaria de personas jóvenes y adultas. En esta línea, se ha trabajado la traducción de las problemáticas del territorio en contenidos curriculares (Facioni y Said, 2012; Olivero y Tillet, 2015; Garelli et al., 2019), las vinculaciones y tensiones entre los BP y las organizaciones y movimientos en los que se emplazan (Longa y Ostrower, 2012) y los modos de construcción de organización popular desde los BP (Klapproth, Giacoponello y Páez, 2013; Pereira e Ithuralde, 2015).

El lugar de enunciación propio

Una vez que los BP van perdiendo “novedad” como objeto de indagación, surge otra voz investigativa desde un lugar de enunciación propio de los BP, solos o en conjunto con otros actores y actoras no necesariamente académicos.

En un cuadernillo que recoge el balance por los diez años de existencia de los primeros BP, el Grupo de Estudios Movimientos Sociales y Educación Popular -nacido en 2008 como una propuesta de investigación popular impulsada por estudiantes, investigadores/as y militantes de organizaciones territoriales y sociales, algunos/as de ellos/as integrantes de BP- sostenía que se tornaba necesario comenzar a “sistematizar estas experiencias” (GEMSEP, 2015). Lo anterior resulta llamativo si se mira desde la literatura especializada dado que, para 2015, nos encontramos con un nutrido corpus de artículos que tematizan los BP. De

igual modo, el uso del término sistematizar da cuenta de un modo de investigación particular que nos remite a la sistematización de experiencias, con una larga tradición en América Latina (Jara, 2018; Torres Carrillo, 2021), pero con escaso reconocimiento en la academia como modalidad investigativa, que coloca a las y los protagonistas en situación de indagar sobre sus propias prácticas y con un objetivo de fortalecimiento de las mismas.

Encontramos un primer caso de escritura desde las propias experiencias en el Bachillerato Popular IMPA (CEIPH), con el libro *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*, escrito en el año 2015 y publicado en 2016. Con este libro se inaugura un campo hasta ese momento inédito, en el que por primera vez docentes, estudiantes, trabajadores/as de la fábrica IMPA escriben en primera persona sobre la experiencia que estaba teniendo lugar en el BP. Aparece una mirada sobre la propia práctica pedagógica, la especificidad de la propuesta (en comparación con otras experiencias impulsadas por movimientos sociales), el sujeto y las articulaciones políticas que le dan sentido.

En simultaneidad temporal, se lleva adelante el Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares realizado por el GEMSEP como una producción de conocimiento “desde y hacia las propias escuelas” que se posiciona en un lugar de enunciación entre los BP y la academia, dado que se articuló desde una materia de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires con participación estudiantil. El relevamiento aportó información cuantitativa con el fin de indagar rasgos generales de la totalidad de estas experiencias distribuidas en el país, frente al diagnóstico de una primacía de estudios cualitativos en el estado de la cuestión académico sobre los BP. Al levantamiento de datos, le siguió una jornada de validación de resultados en la que participaron un conjunto de BP parte del relevamiento, y luego la publicación de los resultados para uso de “educadores/as, militantes e investigadores/as”. Algunos de los datos más relevantes indicaron que existía un total de 93 BP, que se emplazaban fundamentalmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (38%) y la Provincia de Buenos Aires (54%), y que el 46% se encontraban oficializados por el Estado y podían emitir títulos de estudios secundarios.

Destacamos también el trabajo de producción de conocimiento que llevó adelante el BP Mocha Celis en conjunto con actores estatales o bien con otras organizaciones educativas desde el año 2017 y hasta la actualidad. Según una de sus publicaciones, el BP Travesti-Trans Mocha Celis es la “primera escuela en la región

y en el mundo que tiene como misión integrar al colectivo mencionado a la educación formal para co-crear un nuevo mundo donde no existan las barreras estructurales que enfrenta" (Ministerio público de la Defensa, 2016, p. 6). En ese marco, se desarrollaron una sucesión de investigaciones con un hacer metodológico común que lo describen como colectivo, participativo y mixto (cuali-cuanti), informado en una construcción "plural y diversa". La apertura a la participación en estas investigaciones desde un lugar propio es ubicada en la investigación coordinada por Lohana Berkins y Josefina Fernández, titulada *La Gesta del Nombre Propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina* (2005) que funcionó a modo de una línea de base para las siguientes investigaciones. Así, se va armando una trayectoria de investigación "trava/trans" en y más allá del BP Mocha Celis. El libro *La revolución de las mariposas: a diez años de La Gesta del Nombre propio* (2017) recoge la investigación co-producida entre el Mocha Celis y el Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, retomando el trabajo de Berkins y Fernández una década después, para desarrollar una investigación sobre la situación del colectivo trans en la Ciudad de Buenos Aires en relación a los mismos ejes de aquel primer informe -acceso a derechos a partir de diferentes indicadores como educación, familia, salud y modificaciones corporales, trabajo, violencias, organizaciones sociales- a lo que suman el impacto de la Ley de Identidad de Género sancionada en 2012.

Una mención particular merece la articulación entre la cotidiana del BP como espacio de formación y la investigación, según se comenta en el libro *La revolución de las mariposas…* Allí refieren que el BP aportó el espacio para la realización de la investigación a partir de la materia Metodología de la Investigación. Si bien estas investigaciones parten del BP Mocha Celis, sus temas de abordaje apuntan a distintas cuestiones que comprenden y, a su vez, trascienden la especificidad de lo educativo hacia distintas temáticas de relevancia para los sujetos que son parte de ese BP y con un objetivo de intervención que busca promover una "vida plena y digna" para las personas travesti, trans y no binaries. Por lo tanto, ubican a lo educativo en su integralidad.

También se pueden destacar las investigaciones vinculadas a la Cooperativa de Educadorxs e Investigadorxs Populares Histórica, CEIPH, organización de docentes fundante de la experiencia de los BP, que se encuentra hasta hoy gestionando los BP Maderera Córdoba, IMPA, Arbolito, Berta Cáceres, Nora Cortiñas, Nuevo Amanecer, Comunicarte, Desobediencias Folk y Farmacoop, ubicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires. Aquí encontramos, y

especialmente desde el año 2019, un lugar de enunciación propio que responde específicamente a la voz del colectivo docente de los BP. Observamos una pluralización de los formatos de comunicación de sus investigaciones al comprender tesis de posgrado (Alfieri, 2019), artículos académicos sobre los BP y sobre educación popular latinoamericana (Alfieri y Lázaro, 2019; Alfieri, Lázaro y AUTOR/A 1, 2024; CEIPH, 2017; Lázaro, Alfieri, AUTOR/A 1 y Zilbersztain, 2023; Sirvent y AUTOR/A 1, 2021) y también de divulgación (Alfieri, Lázaro y AUTOR/A 1, 2019a, 2019b, 2021, 2024), audiovisuales (UNLu, 2020), así como la realización de ciclos y seminarios en América Latina. Justamente este lugar propio docente, en el caso de la CEIPH, se propone no solo producir conocimiento sino también intervenir en un debate todavía abierto acerca del rol de la escuela en la educación de jóvenes y adultos.

Una de las publicaciones más significativas es la del libro *Educación popular desde los bordes. Miradas desde el Bachillerato Popular Maderera Córdoba,* publicado en el año 2019, que a la manera de lo que había sido el libro impulsado desde IMPA retoma el análisis del cotidiano escolar en otro bachillerato popular, abordando a las educaciones populares desde sus interseccionalidades con los feminismos, las corporalidades, la educación sexual integral, además de preguntarse por el sujeto, la construcción del conocimiento y lo que emerge en las aulas de un BP.

Un planteo interesante que recorre otras publicaciones reside en aportar razones por las cuales los BP continúan siendo estrategias legítimas del campo popular para la construcción de contrahegemonía y poder popular en los territorios (Alfieri, Lázaro y AUTOR/A 1, 2019). Estas publicaciones y este intento de recuperar la voz de las propias personas que conforman la experiencia está signada por una preocupación política, vinculada al lugar de la producción académica al momento de hablar de las organizaciones sociales y cómo eso, en muchos casos, oficia como fuente de verdad incluso por encima de las propias voces de quienes sostienen en el cotidiano esos procesos. De esta manera, en las múltiples instancias asamblearias se ha debatido acerca de la producción de un conocimiento *otro*, que reconociera a la práctica como ámbito de generación de saberes, para propiciar la reflexión y el análisis desde adentro; y que, a su vez, asumiera a sus docentes/militantes como investigadores/as, en tanto analizan y construyen categorías y saberes desde el cotidiano de la praxis política y pedagógica.

En los sucesivos trabajos, se sistematiza el proceso de construcción de la “escuela pública popular” -y aquí siguen el planteo de Freire y Gadotti- impulsada por las organizaciones sociales al interior del sistema educativo, con foco en el planteo

político y pedagógico de los BP. En cuanto a la dimensión política, destacan la configuración de una escuela como organización social, así como la autogestión y la autonomía. En cuanto a la dimensión pedagógica, ponen en valor el marco de las educaciones populares. También el territorio del aula aparece especialmente valorado para pensar cómo los marcos fundacionales del proyecto luego resultan encarnados en prácticas concretas y específicas, con sujetos docentes y estudiantes reales, en un espacio situado que es el propio BP. Así, asoma la preocupación por pensar en una didáctica de las educaciones populares o, si se quiere acotar el alcance, una propuesta didáctica propia de los BP.

En el año 2021, con un énfasis más específicamente educativo, encontramos una nueva publicación editada por el Mocha Celis que sistematiza los debates del Primer encuentro federal de educación Travesti Trans (2021) organizado por este BP. Habiendo congregado docentes y estudiantes, se dialogó sobre la educación desde las pedagogías feministas y transfeministas con perspectiva de garantía de derechos para las personas travestis, trans y no binarias. Se abordaron temas relativos tanto al hacer docente y las metodologías de enseñanza como a la gestión educativa. Al decir de Guelman (2015), la sistematización reafirma el respeto por la palabra de los sujetos (en este caso, de docentes y también de estudiantes), así como por los conocimientos y los saberes que portan y que se vehiculizan oralmente, siendo valorados, retomados y documentados. Registro y sistematización representan la constatación material -textual- de la existencia de dinámicas de construcción de pedagogías que contienen la perspectiva de géneros y diversidad sexual y la posibilidad de potenciarlas.

En el año 2022, con el impulso del Grupo de Didácticas de las Ciencias de la Universidad de La Plata, se publicará Encender otras llamitas: *Educación popular y salud desde bachilleratos populares*, que resulta una construcción colectiva junto a nueve BP, en los que se reúnen relatos de experiencias en educación en salud y se sistematizan prácticas desplegadas en más de 20 BP. El carácter articulador aparece como rasgo novedoso, dándole otro impulso a la escritura desde los propios BP, esta vez a la manera de síntesis de lo que se viene desplegando, de recuperar los acumulados y ponerlos en diálogo. También destacamos otras dos publicaciones del Mocha Celis nuevamente junto al Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: *Con Nombre propio. A diez años de la Ley de Identidad de Género* (2023) y *Nuestras vidas, nuestros cuerpos* (2025).

Si bien el recorrido no busca ser exhaustivo sino más bien representativo, la forma de investigación desde un lugar de enunciación propio evidencia las propias

características de los BP como ámbitos de formación: surge de un trabajo colectivo que involucra a docentes así como a estudiantes y personas graduadas, responde a la marca fundante de los BP por motorizar procesos de investigación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y buscan aportar a procesos de transformación más amplios. Entendemos que continúa habiendo una vacancia en la sistematización desde el lugar de enunciación propio respecto a una reflexión didáctico-pedagógica de lo que sucede en las aulas de los BP desde los colectivos docentes, más allá de las planificaciones y las intencionalidades.

A modo de cierre: un balance crítico desde un doble lugar de enunciación propio y académico

Como se desprende del artículo, los BP promueven formas educativas alternativas a las hegemónicas de lo escolar desde los propios movimientos populares y en articulación con ellos. Estas experiencias no están acabadas, sino que “están siendo” al construirse en el cotidiano de la praxis y en el marco de las discusiones político-pedagógicas. Aún así, lo prefigurativo se tensiona por la insistencia de la reproducción de lo existente, lo cual exige una mirada compleja.

La configuración de un campo de conocimiento sobre y desde los BP da cuenta de distintos lugares de enunciación posibles que se ubican desde un vínculo estrictamente académico con las experiencias, posicionamientos anfibios que cruzan lo militante con lo académico, y otros que se asumen desde una voz desde los BP. En conjunto, las producciones de este campo sin dudas nos hablan de la necesidad de pensar los formatos escolares hegemónicos, así como también de construir alternativas desde las propias prácticas para establecer vinculaciones necesarias con el conjunto de la docencia. También refieren a los modos de producción de conocimiento y a las voces habilitadas para contar y analizar estas realidades. Sin embargo, aún queda mucho por realizar. Es importante no caer en la fetichización de la producción, por un lado, y por el otro, en la romantización de las propias experiencias y prácticas llevadas adelante por los BP. En la medida que puedan superarse estas tensiones, entendemos que hay un campo fructífero para repensar la escuela, a los movimientos y sus posibles articulaciones.

Referencias

Alfieri, Ezequiel y Lázaro, Fernando (2019a). Lo político pedagógico: Los bachilleratos populares en Argentina. *Revista Cocar*, *13*(27), 4-19.

Alfieri, Ezequiel y Lázaro, Fernando (2019b) (comps). *Educación popular desde los bordes. Miradas desde el Bachillerato Popular Maderera Córdoba.* Acercándonos ediciones.

Areal, Soledad y Terzibachian, María Fernanda (2012). La experiencia de los Bachilleratos Populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público. *Revista Mexicana de investigación educativa*, *17*(53), 513-532.

AUTOR/A 2 (2017). [se omiten datos para garantizar anonimización]

Baraldo, Natalia (2009). Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes". *EccoS*, *1*, 77-93.

Bargas, Noelia (2014). Bachilleratos populares en y desde Movimientos Sociales. Análisis de la experiencia político-pedagógica de los bachilleratos populares: El Galpón de Moreno y Carlos Fuentealba de Luján. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana.

Brusilovsky, Silvia, Cabrera, María Eugenia y Bargas, Noelia (2015). Escuelas populares. Propuesta de su pedagogía. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

Brusilovsky, Silvia (dir.) (2018). *Escuelas populares: características de su pedagogía*. EdUNLu.

Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2005). Cultura Escolar en Educación Media para Adultos. Una Tipología de sus Orientaciones. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, *12*(38), 277-311.

Bachillerato Popular IMPA (CEIPH) (2016). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Naranjo en Flor.

Blaustein, Ana Lea (2012). “Acá se lee”. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.

CEIPH (2017). *Pedagogxs de la revolución. Diálogos en torno a la Campaña de Alfabetización cubana*. Caterva.

Facioni, Clara y Said, Shirly (2012). Horizontes de transformación de los bachilleratos populares: la tensión entre la forma y el contenido en la práctica pedagógica. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en educación, Universidad de Buenos Aires.

Garelli, Fernando; Cordero, Silvina; Mengascini, Adriana y Dumrauf, Ana (2019). Caminos para la educación en salud desde la educación popular: experiencias en bachilleratos populares de Argentina. *Ciência & Educação, 25*(1), 5-24.

Garelli, Fernando; Mengascini, Adriana; Dumrauf, Ana y Cordero, Silvina (coord) (2021). Encender otras llamitas: educación popular y salud desde los bachilleratos populares. Muchos mundos ediciones.

GEMSEP (2015). 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina. Cuadernillo de debate 1. GEMSEP.

Gluz, Nora (2007). Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas. Ponencia presentada en el Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, Brasil.

Gluz, Nora (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.

Gluz, Nora; Burgos, Alejandro y Karolinski, Mariel (2008). Movimientos sociales, educación popular y escolarización oficial: la autonomía en cuestión. Ponencia presentada en las I Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Guerrero, Antonella; March, Valeria y Rabinovich, Daniela (2015). Significados y prácticas político-pedagógicas: Repensando los sentidos en torno a una experiencia de educación popular en Vicente López. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

Jara, Oscar (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

Klapproth, Daniela; Giacoponello, Mariela y Paez, Daiana (2013). La praxis política en contextos de educación popular. Un estudio de caso: el Bachillerato Popular Casa Abierta. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

Lázaro, Fernando (2019). Desde esas otras Educaciones Populares y Pedagogías Críticas: por los caminos del sur. En Lázaro, Fernando; Alfieri, Ezequiel y AUTOR/A 1 (coords) *Educaciones Populares y Pedagogías Críticas. Relatos desde el Su*r. El Colectivo.

Longa, Francisco y Ostrower, Lucía (2012). Docentes y estudiantes en los contornos de la participación. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad Nacional de Cuyo.

López Fittipaldi, Marilín (2015). Movimientos sociales y educación. Un análisis antropológico del proceso de construcción de un “Bachillerato Popular» en la ciudad de Rosario. Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Tesis de Licenciatura (inédita).

Michi, Norma (2021). Poco a poco: movimientos populares y educación, un campo de estudio y de acción. *Algarrobo-MEL*, *9*, 1–13.

Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017). *La revolución de las mariposas. A diez años de La gesta del nombre propio*. Poder Judicial, Ministerio Público de la Defensa.

Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2025). *Nuestras vidas, nuestros cuerpos.* Poder Judicial, Ministerio Público de la Defensa.

Ministerio Público de la Defensa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2023). *Con nombre propio. A diez años de la Ley de identidad de género*. Poder Judicial, Ministerio Público de la Defensa.

Olivero, Laura y Tillet, Agustín. (2015). “Entre el/la educador/a popular y el/la «investigador/a militante». La apuesta del «Centro de Investigación Soldati» en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

Pacheco, Mariano y Hernández, Diana (2009). “El porvenir de una utopía. El Bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso”. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Pereira, Mariana e Ithuralde, Raúl (2015). Educación Popular y trabajo territorial. Notas y reflexiones sobre la experiencia del Bachillerato Popular La Pulpería. Ponencia presentada en las XI Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

Riccono, Guido y AUTOR/A 1 (2016). La autogestión como práctica política consciente. En Bachillerato Popular IMPA (CEIPH). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato Popular IMPA*. Naranjo en Flor.

Rigal, Luis; Villagra, Juana y Zinger, Sabrina (2012). Educación popular y nuevos movimientos sociales: el caso del Movimiento Tupaj Katari. Ponencia presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Universidad de Cuyo.

Said, Shirly y Kriger, Miriam (2014). Subjetivación política y educación popular: la noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre Bachilleratos Populares. *Question*, *1*(42), 405-420.

Sirvent, María Teresa y AUTOR/A 1 (2021). Los bachilleratos populares en perspectiva. Una mirada histórica, política y pedagógica. En Alfieri, Ezequiel; Lázaro, Fernando y AUTOR/A 1 (coords). *Educación popular en el siglo XXI. Entre los desafíos del capitalismo actual y la construcción de la esperanza* (pp. 189-235). El Colectivo.

Torres Carrillo, Alfonso (2016). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina*. Biblos.

Torres-Carrillo, Alfonso (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. *Prospectiva*, (31), 27-47.

Capacitaciones narrativas: aprender y desaprender a contarnos

Ángel Luis Lara[1]*

Desde hace más de una década, hemos venido participando en proyectos que han conjugado procesos de investigación colaborativa, capacitación narrativa a través del uso crítico de los lenguajes de las ficciones mediáticas actuales e intención comunitaria, ya sea porque las iniciativas han ido surgiendo a partir de la demanda de alguna organización social de base o porque personas provenientes del ámbito universitario y de las ciencias sociales hemos lanzado la propuesta desde presupuestos epistemológicos y metodológicos orientados hacia la intervención transformadora.

En el curso de estos proyectos hemos ido confeccionando una caja de herramientas que nos proporciona utensilios propios de la sociopraxis[2] y de la escuela clásica del análisis institucional, junto con saberes narrativos adquiridos gracias a nuestra condición de guionistas con experiencia profesional en las industrias mediáticas. La base de este cruce es una intuición acerca de las posibilidades que ofrecen las dinámicas propias del hacer narrativo cuando éste es volcado en el campo investigador y comunitario, a partir, entre otras cosas, de la creciente relevancia que presentan las ficciones mediáticas en la configuración actual de los modos de subjetivación y de las formas de vida, observable, por ejemplo, en el impacto desmedido de las series televisivas en el marco de nuestros consumos culturales y de entretenimiento.

Desde el principio, decidimos darle el nombre de *socioanálisis narrativo* a ese tipo de experiencias siguiendo la estela de las gentes del colectivo italiano *Sensibili alle foglie* (Sensibles a las hojas)[3], quienes allá por los años noventa del pasado siglo activaron una relectura creativa y práctica de las metodologías de investigación-intervención de implicación instituyente que, bautizadas dos décadas antes como “socioanálisis” por sociólogos como Georges Lapassade y René Loureau, habían localizado su propósito en la transformación del propio grupo o espacio social analizado (Lapassade, 1974; Lapassade y Loureau, 1974: 63-65). De esta apuesta por la investigación-transformación surgida de los universos del mayo francés, al colectivo italiano le había interesado, sobre todo, la centralidad concedida a la creación de situaciones concretas o “eventos analizadores” que, en las experiencias socioanalíticas, mostraban una capacidad reseñable para hacer emerger dinámicas

encubiertas que revelaban la estructura de lo instituido, provocándola y obligándola a hablar hasta ponerla en crisis (Loureau, 1970: 282). Con esta premisa, en *Sensibili alle foglie* decidieron convertir las historias en ese analizador, activando procesos de socioanálisis que tenían como motor la exploración grupal de la inclinación narrativa de las personas y la estimulación de su capacidad fabuladora.

Con estos referentes como premisa, y a partir de los modos de fabulación que habíamos aprendido en nuestra labor profesional como guionistas de ficción televisiva, así como movidos por el eco masivo que los productos de ficción mediática encuentran en la reproducción de la vida social en nuestros días, nos lanzamos a probar si los lenguajes y formatos mediáticos podían funcionar como "eventos analizadores" para la creación de situaciones de socioanálisis y, más allá, si podían servirnos para comunicar los resultados que producíamos en el curso de los proyectos de investigación en los que nos involucrábamos e, incluso, si nos resultarían útiles para activar procesos en el espacio de nuestra labor docente universitaria.

Lo que proponemos en este texto son, precisamente, algunas claves extraídas de esta experiencia con el socioanálisis narrativo. Desplegada a lo largo de cinco proyectos concretos con grupos y personas diversas en localizaciones geográficas diferentes, puede resultar estimulante, y quién sabe si hasta útil, para gentes y colectivos implicados en procesos de investigación colaborativa, iniciativas de matriz comunitaria o experiencias críticas en el ámbito educativo. Antes de adentrarnos en el abordaje analítico de las claves que vamos a compartir, facilitamos alguna información acerca de los proyectos de los que emanan, para enfatizar su carácter aterrizado y su origen en la práctica socioanalítica concreta:

1. Con el apoyo y la financiación del Jacob Burns Film

Center-Media Arts Lab y la organización local Neighbors Link, entre 2012 y 2014 dirigimos el proyecto “Life as a Novela” (La vida como telenovela) en el condado neoyorquino de Westchester, una iniciativa de práctica comunitaria en torno a las

narrativas televisivas de ficción que dio como resultado “Una maleta de sueños”, proyecto de serie de televisión construido a partir del autoanálisis y los testimonios de las familias indocumentadas de origen latinoamericano implicadas en la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2026-vol-40/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

experiencia.[4]

2. En el invierno de 2016 nos embarcamos en un proyecto de investigación colaborativa junto a mujeres mexicanas emigradas en la ciudad de Nueva York, la mayoría de ellas en situación de indocumentadas. La experiencia se extendió, de modo intermitente, pero

acumulando fases de continuidad e intensidad, hasta el inicio de la pandemia de Covid-19. El grupo produjo la serie de podcast de ficción “A pesar de todo”, en la que se da cuenta del largo proceso de autoanálisis desarrollado a través de la actividad

fabuladora.[5]

3. En el marco del mismo paraguas institucional que cobijó el anterior proyecto, tuvimos la oportunidad de activar las herramientas del socioanálisis narrativo en el curso de una experiencia de etnografía colaborativa construida por

investigadoras del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada (UGR) junto al colectivo STOP Desahucios-15M de esa ciudad. El resultado fue la serie de ficción radiofónica “Ya no estás sola”, producida y emitida por Radio Almaina, emisora

comunitaria granadina.[6]

4. A lo largo de 2017, dinamizamos un espacio de análisis crítico de la situación de la educación superior pública en Estados Unidos protagonizado por estudiantes y profesorado de SUNY Old Westbury (Nueva York), la universidad en la

que trabajamos como docentes. Durante varios meses, a partir del uso de la ficción televisiva como herramienta de autoanálisis institucional y como medio de socialización de los resultados del proceso analítico, la colaboración extracurricular y voluntaria entre dos

actores que suelen permanecer separados más allá de las aulas, profesorado y estudiantes, produjo un proyecto común de serie de televisión llamado “Remains” (Restos).

5. En 2019 fuimos convocados por un grupo de investigadoras de diferentes universidades

españolas a participar en el proyecto “Epistemologías feministas y activismo en salud: prácticas, cuidados y saberes emergentes en contextos biomédicos”. Hasta el año 2021, y con la pandemia de Covid-19 de por medio, dinamizamos una

experiencia de capacitación en los lenguajes de la ficción mediática destinada a generar un desborde creativo de los modos usuales en los que se comunican los resultados de las investigaciones en el campo de las ciencias sociales (libros, artículos académicos,

ponencias, etc.). El resultado fue la serie podcast de ficción “Lo que pide el cuerpo”.[7]

Desbordes creativos de sentido a través de la construcción de historias

En la práctica del socioanálisis narrativo hemos encontrado herramientas grupales para comprender la complejidad propia de lo real a través de la problematización de elementos que, aunque en el devenir de nuestra vida cotidiana no suelen ser abordados de modo reflexivo, atraviesan los territorios existenciales y determinan las formas en que significamos y nos representamos la cualidad de nuestras realidades. En este sentido, las herramientas para comprender en colectivo que nos ha proporcionado la práctica socioanalítica fabuladora han resultado útiles para problematizar algunas de las asunciones, los prejuicios, las posiciones vitales o los marcos de sentido que suelen configurar nuestra relación espontánea y consuetudinaria con el mundo en el que vivimos. De alguna manera, hemos aprendido que en el cruce entre uso de metodologías colaborativas y tejido grupal de historias somos capaces de tirar críticamente de algunos de los hilos que cosen las formas hegemónicas de subjetivación, posibilitándonos un desborde creativo de los marcos culturales dados, así como una articulación y fomento de talantes cuestionadores e inconformistas.

Parte de esta capacidad colectiva descubierta reside en la cualidad transformadora y en las dotes para la construcción de sentido que presenta la actividad narrativa misma. Ha existido siempre en las gentes, tal vez como condición humana, una capacidad fabuladora de valor ontológico con la que, desde antaño, basculando como puente entre lo desconocido y lo conocido, los seres humanos han hecho sentido del mundo.[8] Esta dinámica fabuladora presenta una inclinación

autopoiética cuando las personas y los grupos poseen una soberanía sobre las historias que se construyen y cuentan, mientras que resulta inducida y delegada cuando son otros los que nos definen el contenido y la forma de los relatos, por ejemplo a través de las pautas actuales de codificación propias de la esfera mediática y de las industrias del entretenimiento. En el primer caso hacemos uso de las historias, en el segundo las consumimos en tanto que productos que, aun presentando un origen ajeno, llegamos a interiorizar a partir de marcos de sentido inyectados al modo de una neguentropía: tienden decididamente a reproducir el orden y la estructura de lo existente.

Los ejercicios de socioanálisis narrativo de los que hemos participado en los últimos años se sitúan, precisamente, en el cruce entre ambas modalidades narrativas, inducida y autodeterminada: jugando críticamente con los lenguajes de las ficciones mediáticas dominantes hemos participado de la apertura de espacios autónomos en los que experimentar, de modo soberano, con las historias y su creación colectiva. En la práctica repetida de esta pauta liminar, que se apoya en la capacidad del hacer narrativo para construir sentido, hemos aprendido que la práctica socioanalítica opera un giro de cualidad instituyente: el *sentido que construimos en común* rompe con el *sentido común* en tanto que corpus de categorías e ideas preconstituidas acerca del mundo y de nuestras propias vidas. Emergen así dinámicas para comprender(nos) y articular sentidos que, en el encuentro entre creación grupal de historias y sociopraxis, generan fracturas con los relatos y los automatismos normativos acerca de lo real, contribuyendo a erosionar ficciones ideológicas y aparentes razones sistémicas que, tanto en el plano consciente como en el inconsciente, operan al modo de verdades efectivas, contribuyendo a determinar el principio de realidad al que nos sujetamos.

El efecto transformador que produce la fricción con estas supuestas verdades efectivas se deriva, precisamente, de la cualidad que presenta la propia actividad narrativa, pues en la práctica del oficio de quien narra reside un efecto entendible en los términos de una metamorfosis. Desde esta premisa, la disposición para imaginarse en otros seres que moviliza la creatividad propia de la actividad fabuladora, la capacidad de cambiar e intercambiar perspectivas, de convertirse en otras y otros, emerge en el hacer socioanalítico con las historias como apertura hacia la transformación. A diferencia, por ejemplo, del tipo ideal del pensador o la pensadora, quienes persiguen claridad y unidad, o del científico o la científica, que tratan de aislar con ahínco positivista una verdad estable, la fabulación y la creación narrativa requieren y recrean alteraciones y galaxias de transformación. Y

hemos aprendido que la base de esta potencia reside, precisamente, en la multiplicidad de transformaciones que requiere de la persona que crea y cuenta una historia la propia práctica de la creación narrativa: viajes entre personajes, voces, tiempos, situaciones, localizaciones, mundos.[9]

Así, las personas y los grupos que participamos de experiencias de socioanálisis narrativo, componiendo con la vida vivida a partir de la puesta en común de los testimonios propios de cada una, así como enredándonos en ejercicios creativos de invención colectiva de tramas[10] y personajes, comenzamos a cambiarnos al experimentar la necesidad de ponernos en la piel de otros y otras, lo que en no pocas ocasiones nos fuerza a salir de algunas de las presunciones y las ideas preconcebidas con las que participamos en la reproducción cotidiana de los consensos, los marcos de sentido y los territorios existenciales dominantes que llegamos a sentir como propios. A través del juego cuestionador con las narrativas mediáticas actuales y sus lenguajes ficcionadores, la práctica socioanalítica construye experiencias de aprendizaje y desaprendizaje en las que hemos ido distinguiendo elementos y temáticas que se repiten, se desarman críticamente y se ensamblan de modo otro de forma recurrente. De esta manera, la actividad fabuladora grupal desemboca en la producción de auténticos desbordes creativos de sentido.[11]

Desafiando los órdenes binarios y dicotómicos

Uno de los automatismos normativos que de modo más recurrente se ven afectados por el efecto cuestionador que origina el desborde socioanalítico a través de las historias es la propensión binaria que nos caracteriza culturalmente, así como la adopción irreflexiva de una razón dicotómica. Para empezar, la sociopraxis fabuladora nos abre, inevitablemente, a la problematización del binomio realidad/ficción, pues al capacitarnos en la expresión narrativa de nuestras realidades a través de la creación colectiva de cuentos nos capacitamos en el cuestionamiento de la relación dicotómica entre ficción y realidad que anida en las concepciones dominantes acerca de la fabulación. Creemos que no es difícil de entender: si, a través de la invención, nos demostramos capaces de expresar lo real vivido es, entre otras cosas, porque realidad y ficción no habitan una antítesis irreconciliable, sino que posibilitan el cruce y la hibridación.

En esta redefinición práctica del estatuto de la ficción, próxima a los parámetros conceptuales propuestos al respecto por Foucault a partir de Nietzsche[12], el cuestionamiento crítico de matriz socioanalítica desaprende la inercia generalizada

que lleva a oponer verdad y ficción, comprendiendo en el hacer práctico con las historias no solo que muchas de las verdades que asumimos como tales no son más que ficciones efectivas, sino que a través de los lenguajes de la ficción podemos dar expresión a lo real. De esta manera, el alcance de las experiencias de socioanálisis narrativo en las que hemos participado afecta al sentido de la tarea crítica misma: desde la obsesión por decir y demostrar la verdad, tan propia, por cierto, de la inclinación evangelizadora de las izquierdas decimonónicas, nos desplazamos hacia el análisis de los dispositivos, los funcionamientos y las consecuencias de las ficciones con marchamo de verdad que nos constituyen. Y, en ese movimiento de arrastre, quien sabe si las gentes que provenimos de la universidad y de las ciencias sociales no estaremos desplazándonos en lo epistemológico desde una sociología crítica a una crítica de la sociología, pues el socioanálisis narrativo nos lleva, definitivamente, al abandono de la ligazón entre producción de conocimiento y *aletheia*[13].

No obstante, el desborde de los automatismos binarios y de la razón dicotómica que nos viene generando la práctica grupal con las historias no se limita a la reflexión práctica acerca de la relación entre realidad y ficción (verdad y mentira), sino que alcanza a la propia labor narrativa en algunos de sus elementos más importantes. Una buena creación de personajes, por ejemplo, conlleva la construcción de perfiles susceptibles de complejidad y de universos existenciales capaces de enmarañarse, así como de una perspectiva no moralizadora que imposibilite la reproducción del esquema dicotómico bueno/malo. En pocas palabras, la creación sólida de un personaje implica, necesariamente, abandonar la conjunción disyuntiva “o” para adoptar la conjunción copulativa “y”: si el personaje es una cosa y al mismo tiempo es otra, resulta mejor que si es una cosa u otra de modo indefectible. E, igualmente, esta *dinámica desdicotomizadora* se extiende a la labor de construcción de tramas, por ejemplo, en lo referente al diseño de su desarrollo dramático a partir de la toma de decisiones de los personajes que las habitan. Para las personas participantes en un proyecto de socioanálisis narrativo y, como tales, convertidas en equipo de guionistas, el diseño del desarrollo de una trama a partir de las opciones por las que apuesta cada uno de sus personajes, por ejemplo, se deriva de un ejercicio de identificación de las diversas alternativas que se les presentan. De nuevo, como vemos, abandonamos el orden de las dicotomías (“esto o aquello”) para construir a partir de la multiplicidad (“esto, aquello y lo de más allá, incluido lo que hay entre esto y aquello y entre aquello y lo de más allá”). Cuando, a partir de la discusión de grupo, la tarea se pone en relación con las realidades de la vida vivida, este desborde de lo dicotómico aterriza en los modos de percepción y significación de lo

real existente y, también, de lo real imaginable.

En el plano metodológico, estas dinámicas nos resultan muy parecidas a los juegos de sentido que activa la herramienta del *multilema*[14] y, de hecho, hemos llegado a ponerla en juego de forma explícita en alguno de los ejercicios de socioanálisis narrativo en los que hemos participado, precisamente en el hacer fabulador con tramas y personajes. Al mismo tiempo, la centralidad que en la práctica socioanalítica se le otorga a la identificación y distinción de alternativas posibles viene a cuestionar la centralidad que las pautas normativas de subjetivación le atribuyen a la elección, tanto en el devenir de nuestra vida cotidiana, como en los modos mistificados de concepción de la libertad en el capitalismo. Entre otras cosas, esta distorsión de la elección se alinea, entre otras cosas, con la razón neoliberal[15], naturalizando al individuo, sacralizando la lógica instrumental y el cálculo, así como tejiendo una tela ideológica y discursiva que omite que para poder elegir se requiere, como instancia previa y más relevante, de la capacidad de distinguir entre las alternativas posibles entre las que realizar el ejercicio de elección. Explicitar esta cuestión en la práctica narrativa abre debates en el grupo, que se interroga acerca de algunos de los automatismos subjetivos que sustentan inclinaciones individualistas en lo social, mistifican concepciones sistémicas de la libertad o reducen el hecho democrático a una dimensión meramente formal. En este tipo de procesos conversacionales en el marco concreto del trabajo creativo con las historias, a veces hemos participado de momentos didácticos en los que incluso se ha llegado a abordar la crítica de la teoría de la elección racional[16], complejizándose la cuestión de la toma de decisiones en la vida a partir de una apertura que ha incluido la relevancia que posee la mediación de instituciones y relaciones sociales o el hecho de que el sentido de la acción social no siempre resulta racional ni se basa necesariamente en el cálculo, sino que incluye conflictos, valores y posibilidades cooperativas, así como posibles inclinaciones ajenas a una racionalidad de carácter meramente instrumental.

Resignificando el conflicto

En el curso de esta deriva cuestionadora, y ancladas igualmente en la labor grupal en torno a la construcción de tramas y personajes, se repiten en los procesos de socioanálisis narrativo experiencias de resignificación del conflicto. De nuevo, es la propia actividad fabuladora la que lo posibilita e impulsa, ya que no hay relato sujeto a la lógica de la ficción que no se articule a partir del diseño y desarrollo dramático de uno o varios conflictos: estos operan, de hecho, como dispositivos narrativos que activan las tramas y van articulando el sentido de las acciones de los

personajes. Sin una presencia del conflicto el relato derivaría en una mera realidad descriptiva. Por ello, narrar supone, sobre todo, dramatizar el carácter conflictivo que presenta el propio vivir, tanto en un plano interpersonal como interno. En este sentido, las tramas constituyen la herramienta utilizada por los equipos de guionistas para organizar en el tiempo los conflictos que van articulando las historias que tejen.

Lo conflictivo, por tanto, no funciona en el campo fabulador como fenómeno indeseable o disfuncional, sino que opera como principio constitutivo de las historias, de sus personajes y de la propia articulación dramática del relato ficcionado. A partir de esta premisa, la actividad socioanalítica produce un desborde creativo de aquellos discursos que, anatematizando el conflicto y contraponiéndolo a la idea de orden, lo conciben como algo a suprimir. A partir de la situación narrativa, por el contrario, el grupo no solo integra lo conflictivo mediante su discusión y comprensión, sino que se ejercita en su construcción reflexiva. Por una parte, se abren procesos de resignificación en los que lo conflictivo, en tanto que elemento constitutivo de la vida social, adopta una condición ontológica. Por otro lado, la propia vida social aparece como realidad dinámica, lo que permite entender e imaginar la posibilidad de su transformación.

Lo que nos ha resultado particularmente interesante en algunas de las experiencias de socioanálisis narrativo en las que hemos participado es que, siempre en una situación que conecta la construcción de historias con los territorios existenciales concretos de las personas o los colectivos implicados, estos ejercicios colaborativos de resignificación de nuestra relación con el conflicto permiten la exploración analítica tanto de concepciones dialécticas de lo conflictivo, es decir, aquellas que se inclinan por resolverlo a partir de una contraposición, como de aquellas posiciones que lo entienden en tanto que diferencia productiva a atravesar, transformar y liberar de la propia pauta dialéctica, por ejemplo a partir de formas de habitarlo que, en vez de confrontar al otro, opten por dejarle fuera de juego, al modo de la razón reversiva o de las líneas de fuga.[17]

Estos ejercicios de resignificación a partir de la apertura a lo reversivo, por cierto, se ponen en relación con el sentido eminentemente creativo de la propia experiencia narrativa, pues conectan la noción de conflicto con la de creatividad en las discusiones que se dan en el grupo. Dado que el proceso socioanalítico fabulador no solo se construye mediante un hacer creativo que, a partir del diagnóstico colectivo de las realidades efectivamente vividas, expresa lo real a través de los lenguajes de la ficción, sino que incorpora, además, la

problematización crítica de las realidades existenciales narradas, parte de lo que ocurre en los grupos tiene que ver con el desborde práctico de toda concepción meramente opositiva o reactiva no solo de lo conflictivo, sino también de la resistencia, que emerge como *creatividad en conflicto*.[18] En este sentido, el socioanálisis narrativo produce ensamblajes enunciativos que, en su experimentación con la imaginación a partir del juego con los actuales lenguajes mediáticos de ficción, al tiempo que produce diagnósticos críticos acerca de lo existente, imagina y expresa otras formas posibles de entender y vivir la vida que tenemos, así como inventa escenarios y vías fabuladas para su transformación: resulta una apertura a la producción de lo nuevo. Aquí reside, tal vez, una de las potencias más interesantes que presenta la propuesta socioanalítica a través de las ficciones.[19]

Transductores y diadas

Esta potencia de resignificación se articula a partir de ejercicios que, por su carácter reflexivo y colaborativo, siempre a partir de una pauta de autoanálisis grupal protagonizada por las personas implicadas y en la que se problematizan sus propios discursos, pueden entenderse como *transductores*[20], es decir, como procesos de aprendizaje/desaprendizaje en los que se generan desbordes creativos de los presupuestos de partida. Y en el marco de esos desbordes emergen algunas distinciones clarificadoras que han resonado en varios de los proyectos en los que hemos participado porque, a partir de la provocación por parte de las personas que dinamizamos estos procesos, los desbordes se han podido conectar con la actividad narrativa concreta que desarrolla el grupo. Podríamos sintetizar esta experiencia repetida de distinción en diversas diadas recurrentes que, al modo de herramientas metodológicas, suelen encontrar cabida natural en las dinámicas de autoanálisis y fabulación grupal. Para no disparar la extensión del texto, en este artículo nos limitaremos a compartir tan sólo tres de ellas, a modo de ejemplo:

1. *Presencia/Representación*

La distinción didáctica entre estos términos suele aparecer en los momentos en los

que analizamos las pautas de dramatización de lo real que solemos observar en los contenidos mediáticos de ficción que consumimos, fundamentalmente series de televisión, fijando la atención autoanalítica en sujetos, formas de vida y escenarios sociales semejantes a los que se dan en el seno del propio grupo. Así, y de modo reiterado, en los grupos se expresa un malestar acerca del modo en el que las personas se ven objetivadas en la pantalla o se comparten deseos de completar esos relatos mediáticos con sus propios testimonios. En uno u otro caso, emerge la posibilidad de introducir la diferencia entre una *presencia*, que requiere de la comparecencia real y directa de aquello que está presente, y una *representación*, en la que aquello que resulta representando se encuentra siempre ausente. A partir de esta distinción se hace posible la propuesta de una clave interesante desde el punto de vista de la ecología de la comunicación social: no hay equivalencia posible entre (a) historias en las que sus protagonistas están constituidos por objetos de la enunciación de otros y (b) relatos protagonizados por los propios sujetos que los enuncian, originándose en el grupo una discusión acerca de las implicaciones de una u otra modalidad narrativa, así como reconociendo en el segundo tipo de historias la práctica fabuladora de la que se participa en las situaciones de socioanálisis: como una narrativa de la presencia. Además de posibilitar repetidamente el análisis de la diferencia de cualidad entre *persona* y *personaje*, y siempre en la relación entre el hacer grupal con las ficciones y lo real vivido, los juegos con la distinción presencia/representación permiten la problematización de fenómenos como los prejuicios, los estereotipos o el hecho democrático mismo, por citar algunas cuestiones que suelen abordarse en los grupos.

1. *La política/Lo político*

A partir, precisamente, de la resignificación grupal de la cuestión democrática en su relación con la diada presencia/representación, los espacios de socioanálisis narrativo se abren con frecuencia a la problematización de las presunciones, prejuicios y distancias que suelen atravesar nuestra relación con el hecho político

en la actualidad, emergiendo, en este sentido, la distinción entre:

1. *la política*, en tanto que esfera formal estructurada en base a los significantes decimonónicos izquierda/derecha, así como patrimonio de una clase política y sus partidos, frente a la que solemos habitar la posición de espectadores o

consumidores electorales;

2. y *lo político* en tanto que territorio abierto y contingente de intervención en el que el devenir de la vida acontece, en la multiplicidad molecular y cotidiana en la que sucede su reproducción, inmerso en relaciones sociales

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2026-vol-40/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

atravesadas por relaciones de poder.

En tanto herramienta conceptual de la práctica socioanalítica, esta distinción opera como material deliberativo y medio de “politización” de las gentes y los grupos, precisamente, a través de una resignificación de lo que podemos entender por una *acción política*.[21] Parte de la tarea que hemos asumido las personas que hemos dinamizado los espacios de socioanálisis narrativo en los que hemos participado pasa, entre otras cosas, por ayudar al grupo a no sujetar la distinción entre la política y lo político a un orden dicotómico de sentido, señalando umbrales y territorios de relación entre ambos fenómenos, así como explicitando los modos en que la política afecta directamente la reproducción de la vida cotidiana, por ejemplo a partir de su función legislativa, y viceversa.

1. *Proceso/Evento*

La revisión crítica de algunas de las pautas narrativas observables en los productos de ficción que usualmente consumimos en los mercados mediáticos regala a los grupos la posibilidad de desarrollar ejercicios amplios y complejos de problematización. Cuando se analiza, por ejemplo, el tiempo narrativo propio de los actuales relatos televisivos seriales, así como el tipo de ritmo predominante en este patrón de historias, en las situaciones de socioanálisis aparece la posibilidad de identificar la diferencia entre *proceso* y *evento*, así como de abordar la comprensión de las implicaciones que presenta una posible distinción entre *narrativas del evento* y *narrativas del proceso*, abarcando igualmente las intersecciones posibles entre unas y otras. En este sentido, la premisa que articula las discusiones de grupo, de nuevo a partir de la praxis crítica fabuladora y de la capacitación como guionistas de las personas participantes, es la sobredeterminación con la que lo espectacular o

los llamados “giros” y “*cliffhangers*”[22] determinan la cualidad de los relatos mediáticos actuales. En este sentido, las historias seriales de ficción a las que accedemos como consumidores a través de plataformas digitales o canales de televisión, por ejemplo, se sujetan a formatos industriales y mecánicas de representación de lo real que tienden a violentar por aceleración los tiempos de la vida: en una serie televisiva no es extraño que un personaje que sufre la muerte de su cónyuge (*evento*), se enamore en el episodio siguiente de otro personaje (*evento*), resultando abolida por completo la experiencia del duelo (*proceso*).

De la problematización grupal de este tipo de pautas narrativas a partir, entre otras cosas, del visionado y análisis de algunas propuestas alternativas existentes incluso dentro de los propios ecosistemas mediáticos dominantes[23], se hace posible el ensanchamiento de nuestra concepción del tiempo y la articulación de una suerte de *ecología de los tiempos de la vida* que suele dar lugar a la construcción de una suerte de diversificación temporal, parecida a lo que en el área de las ciencias ambientales o de la biología de la conservación se entiende por una biodiversidad: variabilidad y variedad de especies. De esta manera, lidiando con las tareas de confección de los arcos dramáticos de los relatos que se inventan, así como con la organización y desarrollo de sus diferentes tramas internas, los grupos protagonizan una apertura conceptual que, orientada por las personas que dinamizamos los procesos socioanalíticos, da lugar a la articulación de una *tiempodiversidad*: la configuración de una variedad de modos de significar, experimentar y organizar el tiempo a partir de la identificación y articulación de una multiplicidad de tiempos posibles y, por ello, de una diversidad de ritmos, temporalidades y calendarios.

En el plano metodológico, la actividad fabuladora desplegada en el curso de algunas de las experiencias de socioanálisis en las que hemos participado ha incluido (1) el juego con modos narrativos de carácter cartográfico[24]; (2) el desborde de los marcos etnocéntricos de sentido interiorizados, mediante la incorporación de formas circulares o en espiral de subjetivación del tiempo, propias de algunas culturas indígenas de América Latina; o (3) una labor arqueológica que desentierra los diferentes modos de concepción del tiempo que existían en la Antigua Grecia para incorporarlos a la mecánica de creación de relatos seriales de ficción.[25]

Las diadas compartidas representan tan solo tres ejemplos concretos de campos de problematización extraídos del cúmulo amplio de distinciones que, al modo de útiles capaces de provocar desbordes y desplazamientos de sentido, han ido surgiendo en

las situaciones de socioanálisis narrativo que hemos habitado. Entre la madeja amplia de estas diadas se incluye también, por ejemplo, el uso de la diferenciación analítica entre *ética*, como proceso reflexivo inmanente que establece una continuidad entre comportamiento propio y bien del prójimo, y *moral*, en tanto que código de conducta de carácter trascendente que opera como imperativo exterior; la distinción entre lo *universal*, que se encuentra en todos y cada uno de los seres humanos, y la cualidad de lo *común*, que requiere del vínculo entre personas o colectivos, resultando, por cierto, diferente a *lo público* y a *lo privado*; o, por citar una más, la variación existente entre la *vivencia*, como aquello que nos ocurre sin necesidad de ser comprendido o de sujetarse a una construcción de sentido, y la *experiencia* en tanto que proceso de elaboración que troca la vivencia en algo que, una vez pasado por el tamiz reflexivo, nos aporta un aprendizaje.

Todas estas cuestiones, como otras tantas, van surgiendo en el desarrollo concreto de las tareas propias de la fabulación colectiva al ir construyéndose un mundo de ficción capaz de expresar aquello que el grupo quiere contar y, en ese proceso, al ir confrontando los lenguajes mediáticos seriales a partir del uso crítico de sus herramientas narrativas. La experiencia de capacitación que se genera en este tipo de viajes incluye el aprendizaje de esos lenguajes y herramientas, pero desborda el estricto ámbito de lo mediático para retornar al lugar desde el que brotan los testimonios con los que vamos tejiendo el relato que se va armando: la vida vivida de las personas y los grupos. Se trata de una suerte de proceso circular que observamos repetidamente en las situaciones de socioanálisis narrativo: de la puesta en común del testimonio acerca de la vida que tenemos al juego capacitador con los utensilios y códigos mediáticos para, a través de la construcción de un mundo de ficción, retornar las capacitaciones y desaprendizajes experimentados en ese proceso a la reproducción de la vida, pero habiéndonos generado ya un cambio.

Y lo interesante, una vez más, es que los desbordes que nos alteran perspectivas, nos arropan si lo necesitamos o nos abren caminos desde la vivencia a la experiencia, van produciéndose en el curso de las tareas concretas que vamos activando en colectivo para la construcción de una historia. Si nos preguntamos acerca de la ética y la moral, por ejemplo, es porque nuestros personajes se ven en la obligación de tomar decisiones a medida que se ven enredados en las tramas que les vamos dando y, en un juego creativo que nos obliga continuamente a colocarnos en la piel de otros, sus preguntas, dudas y retos van siendo los nuestros. Y si el grupo suele transitar por ejercicios conversacionales que terminan por aterrizar en la diferenciación entre lo común y lo universal, por ejemplo, es por la

centralidad que lo relacional posee en la mecánica de tejido y combinación de variables que presenta la práctica narrativa de ficciones, en la que los personajes, por ejemplo, no se definen por lo que son en sí mismos, sino por el tipo de relaciones que mantienen con los otros personajes, así como por aquello que entretejen entre ellos.

En esta circularidad desde la vida a las historias y desde las historias a la vida, sin embargo, conviene no desestimar la relevancia que presenta la experiencia de capacitación crítica por la que, a través de la situación socioanalítica, pasan los grupos y sus gentes en relación con los ecosistemas mediáticos actuales. Parte de esta capacitación mediática aborda, entre otras cosas, las implicaciones que presentan las prácticas y contenidos que interiorizamos en los tiempos de vida que pasamos en esos ecosistemas y, más allá, cómo terminan por modelar nuestra percepción y nuestras vivencias en el conjunto de nuestros tiempos de vida. Inevitablemente, nuestra relación con lo mediático se ve modificada. Dada la relevancia social y existencial que los mundos mediáticos presentan en la actualidad, no parece que sea un asunto baladí.[26]

Referencias bibliográficas

- Almudena Alameda Cuesta, Irene Blanco Fuente, Amparo Bonilla Campos, Elena Casado Aparicio, M Pilar Domínguez Castillo, Dau García Dauder, Ángel Luis Lara Rodríguez, Miguel Ángel López Sáez, Nerea Velázquez Berrio, Carmen Romero Bachiller (2023): “Nursing (hers)storytelling: An ethnographic fiction proposal for exploring feminist health activism in Spain”, Advances in Nursing Science, 2023 Jan 18. doi: 10.1097/ANS.0000000000000479.
- Álvarez Veinguer, Aurora; García Soto, Rocío; y Ranocchiari, Dario (2023). “Ya no estás sola: tramas, personajes y guiones. Experimentaciones con la ficción radiofónica desde la etnografía colaborativa”. EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. Nº 57 enero-abril, 2023, pp. 123-144.
- Balestrini, Nanni y Moroni, Primo (2006). *La horda de oro (1968-1977). La gran ola revolucionaria y creativa, política y existencial*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Berger, John (1991). *And our faces, my heart, brief as photos*. New York: Vintage Books.
- Canetti, E. (2017). “El oficio de quien narra”, en A. Andares, E. Herrera, H.

Peña, JM. Santos y R. Vera-Herrera, *El libro de los saberes*. Ciudad de México: Planetaria.

- Caballero Ferrándiz, Javier (2020). “Multilemas y lógica hexagonal como herramienta para la creatividad social: sobre un caso de urbanismo participativo”*. Tendencias Sociales. Revista de Sociología* nº 6, UNED, pp. 159–185.
- Curcio, Renato; Prette, Marita; et Valentino, Nicola (2012). *La socioanálisis narrativa*. Roma: Sensibili alle foglie. [Edición en castellano: *El socioanálisis narrativo. Teoría crítica y práctica para el cambio social*. Madrid: Enclave de libros, 2017.
- Dardot, Pierre et Laval, Christian (2010): *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris: Éditions La Decouverte.
- Ferrater Mora, José (1964). *Diccionario de filosofía (Tomo I)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Foucault, Michel (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, Michel (1995). *La verdad y las formas jurídicas* Barcelona: Gedisa.
- Hindess, Barry (1988). *Choice, Rationality, and Social Theory*. London: Unwin Hyman.
- Ibáñez, Jesús (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Santiago de Chile: Editorial Amerinda.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.
- Kaltmeier, Olaf; Raussert, Wilfried; y Steinitz, Matti (eds.) (2024). “Introducción”, en *Creatividad en conflicto. Perspectivas interdisciplinarias desde las Américas en contextos de crisis*. Buenos Aires: CLACSO. Doi: 10.54871/ca24cc70
- Lapassade, Georges (1974). *Socianalyse et potentiel humain*. Paris: Gauthier Villars. [Edición en castellano: *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa, 2000]
- Lapassade, Georges y Loureau, René (1974). *Claves de la sociología*. Barcelona: Editorial Laia.
- Lara, Ángel Luis (2019): “From the Being who Knows to the Loving Construction of Knowledges: A case of Narrative Socioanalysis in New York City”. Collaborative Anthropologies, Volume 11, issue 1.
- Lara, Ángel Luis (2020a). “Narrándonos en conjunto: usos de la narrativa comunitaria en la investigación colaborativa. Notas desde una experiencia en la ciudad de Nueva York”, en *Investigaciones en movimiento: etnografías*

colaborativas, feministas y decoloniales. Aurora Álvarez Veinguer, Alberto Arribas Lozano y Gunther Dietz (Eds.). Buenos Aires: CLACSO.
- Lara, Ángel Luis (2020b): "Investigación colaborativa a través de las historias: un caso de socioanálisis narrativo en la ciudad de Nueva York". AIBR, Revista Iberoamericana de Antropología. Núm. 15 (2).
- Laval, Christian (2007). *L'homme économique. Essai sur les raciones du néolibéralisme*. Paris: Gallimard.
- Lefort, Claude (2000). *Writing. The Political Test*. Durham: Duke University Press.
- Llevadot, Laura (2008). "El estatuto de la ficción en Nietzsche y Foucault". *Convivium* nº 21, Universitat de Barcelona, pp. 71-82.
- Loureau, René (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- McKee, Robert (1997). *Story: Substance, Structure, Style, and the Principles of Screenwriting*. New York: HarperCollins.
- Manguel, Alberto (2017). "Macondo, capital de las Américas", en *El año mágico de García Márquez*, Varios Autores. Buenos Aires: Biblioteca Nacional de la República Argentina.
- Morris, Meaghan and Patton, Paul (Editors) (1979). *Michel Foucault: Power, Truth, Strategy*. Sydney: Feral Publications.
- Nietzsche, Friedrich (1990). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.
- Rodríguez Villasante, Tomás (2006a). "La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas", en Manuel Canales Cerón (comp.), *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 379-406.
- Rodríguez Villasante, Tomás (2006b). *Desbordes creativos, Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Young, Eugene; Genosko, Gary; and Watson, Janell (2013). *The Deleuze & Guattari Dictionary*. New York: Bloomsbury.

Notas

[1] * Doctor en Sociología y Profesor Titular de Estudios Culturales en la State University of New York (SUNY), donde dirige *El Conuco*, Centro de Culturas Latinas e Iberoamericanas.

[2] La sociopraxis constituye una perspectiva de investigación-intervención a partir del acoplamiento de metodologías implicativas que utiliza enseres conceptuales y herramientas de la investigación participativa (IAP), las prácticas de los movimientos sociales y la cibernética de segundo orden para producir desbordes creativos y conocimientos y saberes transformadores cuyo sentido se orienta y define a partir de un horizonte de acción colectiva. Sobre sociopraxis se puede ver: Rodríguez Villasante, 2006a.

[3] Laboratorio de investigación social fundada en 1990 por un grupo de presos de la cárcel romana de Rebibbia conectados con el ciclo de luchas sociales desatado en el país transalpino en torno a 1968 y que en ese territorio abarcó toda la década de los años setenta del pasado siglo. Sobre este ciclo de luchas en Italia se puede ver: Balestrini y Moroni, 2006. Sobre *Sensibili alle foglie* y su experiencia socioanalítica: Curcio, Prette et Valentino, 2012.

[4] Existe un video sobre esta experiencia en https://vimeo.com/55399927. La cadena estadounidense ABC se hizo eco del proyecto en 2013, véase: https://abcnews.go.com/ABC_Univision/News/suitcase-dreams-immigrants-life-telenovela/story?id=19237705

[5] *Una séptima mujer: políticas e infrapolíticas migrantes en la ciudad neoliberal (Nueva York). Una práctica de etnografía colaborativa y narrativa comunitaria desde el querer vivir*. Proyecto que formó parte de la iniciativa “Procesos emergentes y agencias del común: praxis de la investigación social colaborativa y nuevas formas de subjetivación política. [Acrónimo: PEAC]”. Convocatoria 2014, modalidad 1: Proyectos de i+d, del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento. Ministerio de Economía y Competitividad; Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación; Gobierno de España (Referencia: CSO2014-56960-P). Sobre esta experiencia de socioanálisis narrativo se puede ver: Lara, 2010, 2020a, 2020b.

[6] Sobre esta experiencia de socioanálisis narrativo: Álvarez Veinguer, García Soto y Ranocchiari, 2023. Se puede acceder a la escucha de los episodios de la serie “Ya no estás sola” aquí: https://ya-no-estas-sola.jimdosite.com/

[7] Subprograma “Retos”, Plan Nacional de I+D+I, Ministerio de Ciencia y Educación de España. Enero de 2017 – diciembre de 2020. Referencia: FEM2016-76797-R. Entidades participantes: Universidad Complutense de Madrid (UCM), Universidad Rey Juan Carlos, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Universidad de Valencia, Hospital Universitario de Alcorcón y MediaLab Prado-Madrid. Sobre esta experiencia se puede ver: Alameda Cuesta et al., 2023.

[8] “Nuestra experiencia comunitaria, nuestra biografía colectiva, no se encuentra en la crónica detallada y documentada de los eventos de nuestro pasado; se halla en las iluminadas ficciones que nos hemos estado contando desde las primeras reuniones alrededor de una hoguera, en los albores del lenguaje” (Manguel, 2017: 5). “Tumbados boca arriba, miramos el cielo nocturno. Es aquí donde comenzaron las historias, bajo el amparo de la multitud de estrellas que hurtan certezas y, a veces, las devuelven convertidas en una fe. Quienes primero inventaron y luego nombraron las constelaciones eran narradores. Al trazar una línea imaginaria entre una miríada de estrellas, lograron imagen e identidad. Las estrellas ensartadas en esa línea eran como las tramas de acontecimientos que tejen una narración. Imaginar las constelaciones no cambió las estrellas, por supuesto, ni el vacío negro que las rodea. Lo que cambió fue la manera en que las personas leían el cielo nocturno” (Berger, 1991: 8). La traducción es nuestra.

[9] “Y el *dichter* [narrador], gracias a ese don, debe mantener abiertos los accesos entre las personas. Debe ser capaz de volverse cualquiera y todos, incluso el más pequeño, el más ingenuo, el más incapaz de los mortales. Su deseo de experimentar a otros desde ellos mismos, desde dentro, nunca deben determinarlo los objetivos de nuestra vida normal, virtualmente oficial; el deseo debe liberarse de cualquier intento de éxito o prestigio, debe surgir de la pasión misma, la pasión por la metamorfosis. […] Solo la metamorfosis —en el sentido extremo en que uso aquí el término— hace posible sentir a una persona tras sus palabras; la verdadera existencia de cualquier cosa que la vida sea no puede aprehenderse de ninguna otra manera” (Canetti, 2017: 23-24).

[10] Una trama es la estructura interna de un relato, es decir, cómo se articula un proceso evolutivo de orden dramatizado a partir del entrelazamiento de acontecimientos que afectan a los personajes de la historia. La construcción de una trama implica, entre otras cosas, elaborar la forma en la que esos acontecimientos

se conectan causal y temporalmente para dar lugar a un relato con sentido. Es común asociar el concepto de trama con las categorías de *conflicto* e *intriga*. La mayor parte de las historias mediáticas actuales, como por ejemplo las series de televisión, poseen una naturaleza *multitrama*: el relato se teje con más de un hilo narrativo, es decir, con más de un conflicto o intriga sucediendo de modo simultáneo.

[11] Los *desbordes creativos* implican momentos o procesos de salto colectivo en los que se ponen en crisis las categorizaciones, roles y rutinas instituidas que limitan la acción, emergiendo una apertura inesperada de posibilidades enunciativas, prácticas y de sentido que son susceptibles de incidir en la generación de nuevos modos de actuación social y comportamientos otros. Se trata, en definitiva, de una ruptura, provocada y trabajada, con aquellas certezas aparentes e ideas preconcebidas que contribuyen a bloquear la posibilidad de transformarnos para transformar. Sobre los desbordes creativos se puede ver: Rodríguez Villasante, 2006a.

[12] Sobre el asunto se puede consultar: Foucault, 1992 y 1995; Nietzsche, 1990. Para una estupenda sistematización de la propuesta *foucaultiana* a partir de Nietzsche: Llevadot, 2008.

[13] La noción de *aletheia* proviene del griego (ἀλήθεια). Ha sido tradicionalmente asociada a la idea de verdad como *desocultamiento*, de la que se deduce una concepción de la producción de conocimiento como actividad de *desvelamiento* o *iluminación*. Partiendo de esta concepción, J. H. Lambert forjó el vocablo *aletiología*, incluyéndolo en el título de la segunda parte de su obra *Neues Organon* (1764) como sinónimo de “doctrina de la verdad” (Ferrater Mora, 1964: 70). Entre otras cosas, la aletiología de Lambert se propuso examinar la diferencia entre lo verdadero y lo falso en tanto que términos no solamente sujetos a una razón dicotómica, sino sometidos además a leyes, es decir, a partir de un principio nomológico, tan propio de un contexto histórico en el que las bases de la lógica científica en Occidente comenzaron a sujetarse a lo que hoy definiríamos como una razón eminentemente positivista.

[14] Un multilema es una técnica usada en procesos de investigación-intervención

de matriz colaborativa enfocada al desborde de los dilemas (A o B), incitando a distinguir la miríada de posiciones posibles ante un tema o problema y, de ese modo, ayudando a reconocer las tensiones y posibilidades que emergen. En vez de forzar una razón binaria o dicotómica, el multilema visibiliza diferentes posiciones posibles que surgen del propio grupo. Sobre los multilemas se puede ver: Caballero Ferrándiz, 2020. Igualmente, se pueden consultar los siguientes materiales audiovisuales: https://www.youtube.com/watch?v=eBcgCBPbFUE&t=89s

https://www.youtube.com/watch?v=uS_5PEMwajM

https://www.youtube.com/watch?v=zY0nAbnoDgQ

[15] Comprendemos el fenómeno neoliberal como una razón, capaz, en tanto que tal, de estructurar y organizar no solo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los gobernados (Dardot y Laval, 2010: 13). Esta perspectiva impide una comprensión del neoliberalismo que fije la atención únicamente en los aspectos negativos de las políticas neoliberales, pues el alcance de esta razón va más allá de una mera destrucción de derechos, instituciones y marcos de regulación previos. El neoliberalismo es, sobre todo, una racionalidad que en las últimas cuatro décadas ha demostrado su naturaleza productiva, generadora de relaciones sociales, modos de vida y formas de subjetivación. Por decirlo de modo sucinto, lo entendemos como determinación de naturaleza, sobre todo, antropológica: constituye la forma actual de nuestra existencia. Sobre el asunto se puede ver: Dardot y Laval, 2010; Laval, 2007.

[16] Para una explicación y una crítica clásicas de la teoría de la elección racional desde las ciencias sociales: Hindess, 1988.

[17] Sobre lógica reversiva, es decir, sobre una razón de desborde cuestionador que fuerza a la norma a mostrar sus límites, se puede ver: Ibáñez, 1991: 43-44. Para una sistematización del concepto de *línea de fuga* en Félix Guattari y Gilles Deleuze: Young, Genosko and Watson, 2013: 183-185.

[18] “Con el término ‘creatividad en conflicto’ abordamos conscientemente el concepto en el contexto de los conflictos sociales, las crisis y las incertidumbres que dominan la actual situación política mundial. Entendemos la creatividad, por un

lado, como una sensibilidad sismográfica a la crisis; por otro, como una reacción a la inseguridad y la amenaza; y, finalmente, también como un factor clave para la renovación del entorno, la sociedad y la producción cultural.” (Kaltmeier, Raussert y Steinitz, 2024: 10)

[19] Un eco de esta idea puede encontrarse en algo expresado por Michel Foucault en el curso de una conversación con la ensayista Lucette Finas: “Respecto al problema de la ficción, es para mí un problema muy importante. Soy plenamente consciente de que no he escrito otra cosa que ficciones. (…) Me parece posible hacer funcionar la ficción dentro de la verdad, de inducir efectos de verdad en el marco de un discurso de ficción y, de alguna manera, hacer que el discurso de verdad despierte, ‘fabricar’ algo que todavía no existe y, por lo tanto, ‘ficcionar’ algo. Uno ‘ficciona’ la historia a partir de una realidad política que hace de esa ficción una verdad, uno ‘ficciona’ una política que todavía no existe a partir de una verdad histórica” (Morris y Patton, 1979: 74-75).

[20] Sobre transducción en el marco de la sociopraxis se puede ver: Rodríguez Villasante, 2006b: 36-37.

[21] A propósito de Maquiavelo, Claude Lefort escribió: “(…) El análisis de las formas de la sociedad política conduce, por tanto, al examen de las formas de la acción, y viceversa. Hay dos polos de experiencia y dos polos de conocimiento, y la distancia entre ellos es irreductible. O, dicho en un lenguaje moderno: la reflexión sobre lo político y la reflexión sobre la política son a la vez distintas e indisociables.” (Lefort, 2000: 138). La traducción es nuestra.

Uno de los *gurús* del guion de ficción, el estadounidense Robert McKee, apunta sobre lo político en relación con las historias que se tejen en los guiones de ficción: “¿Cuál es la política de mi mundo? No me refiero a “política” en términos de derecha/izquierda, republicano/demócrata, sino en el verdadero sentido de la palabra: poder. La política es el nombre que damos a la orquestación del poder en cualquier sociedad. Siempre que los seres humanos se reúnen para hacer algo, existe una distribución desigual del poder. En las corporaciones, hospitales, religiones, agencias gubernamentales y similares, alguien en la cima tiene gran poder, las personas en la base tienen poco o ninguno (…)” (McKee, 1997: 182). La traducción es nuestra. Aunque diferimos de la idea de la desigualdad de poder

como hecho naturalizado, nos resulta interesante que un manual de guion de referencia explique de esta manera qué entiende por lo político en el seno de los mundos de ficción *mainstream*.

[22] El *giro*, *turning point* en inglés, y el *cliffhanger* (literalmente, “colgado de un acantilado”) son técnicas narrativas propias de la creación de historias seriales de ficción. Un *giro* es un cambio decisivo en la dirección de una trama, marcando el momento en el que ésta se transforma, ya sea porque se revela nueva información, se modifica el objetivo del protagonista o se altera la situación de conflicto, por ejemplo. Su función es reorientar la acción dramática y mantener el interés narrativo del público. Por su parte, un *cliffhanger* es un final suspendido o abierto que deja al espectador en tensión, sin resolver una situación clave. Su objetivo es provocar expectativa y garantizar la continuidad del interés hacia el siguiente episodio o hacia la próxima temporada de la serie.

[23] Dos de las propuestas narrativas mediáticas de carácter reversivo que hemos utilizado en la práctica socioanalítica son algunos materiales del cineasta británico Peter Watkins, particularmente la película *La Commune* (2001), y los relatos seriales de televisión del estadounidense David Simon, especialmente *The Wire* (2002-2008) y *Treme* (2010-2013).

[24] Los lenguajes de ficción que tenemos más interiorizados presentan una naturaleza cronológica: organizan un universo ficcionado a partir de una acción dramática que se despliega siguiendo un orden temporal lineal, o con saltos controlados, que otorga coherencia causal a la historia. En este tipo de ficciones la atención se centra en ver cómo evolucionan los hechos en el tiempo. La dinámica narrativa que en la práctica del socioanálisis hemos catalogado como *cartográfica*, por el contrario, organiza el relato según el espacio, la red o la exploración de mundos coexistentes, más que por una secuencia temporal. Se trata, por tanto, de un multiverso narrativo. El relato funciona al modo de un mapa: el grupo creador del relato en situación socioanalítica, como el público que acceda al producto final de esa creación, recorre diversos territorios narrativos, formatos, realidades y perspectivas que coexisten abriendo, cada una, fragmentos o planos diferentes de un mismo mundo. La inspiración para esta veta metodológica la hemos adquirido de las series transmedia, en las que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas, o de los videojuegos de mundo abierto como la saga *Legend*

of Zelda, que ofrecen un vasto territorio virtual de lógica no lineal: el juego propone desafíos cuya resolución no requiere sujetarse a una serie fija de retos ni a un único camino posible para llegar a un objetivo.

[25] En la Antigua Grecia el tiempo se pensaba y percibía a través de diferentes conceptos: Khronos, Aion y Kairos. El primer término remitía al tiempo cronológico o medible: la progresión lineal y cuantitativa de los acontecimientos, organizables de modo regular y secuencial en horas, días y años, por ejemplo. Aion, por su parte, representaba el tiempo eterno o infinito, el devenir de la vida, el curso constante de su transcurrir. Mientras que Kairos era la noción del momento oportuno, el tiempo justo o el aspecto cualitativo del tiempo: el momento puntual y adecuado en que algo puede ocurrir.

[26] Henry Jenkins, profesor de comunicación y artes cinematográficas en California, apunta algo que nos ayuda a comprender la relevancia política de los modos y el fondo del tipo de capacitaciones que genera la práctica del socioanálisis narrativo: “Del mismo modo que no asumiríamos que alguien ha sido alfabetizado si sabe leer pero no es capaz de escribir, no deberíamos asumir que una persona posee alfabetización mediática si puede consumir contenidos mediáticos pero no es capaz de expresarse a través de ellos. Históricamente, las limitaciones a la alfabetización han provenido de intentos por controlar a distintos sectores de la población: algunas sociedades han adoptado una alfabetización universal, mientras que otras la han restringido a determinadas clases sociales o según criterios étnicos y de género. También podemos considerar que la actual lucha en torno a la alfabetización mediática tiene el efecto de determinar quién tiene derecho a participar plenamente en nuestra cultura y en qué condiciones.” (Jenkins, 2006: 170-171)

Pedagogías participativas y alternativas democráticas de base comunitaria. Experiencias en barrios vulnerables de Andalucía

Primera autora: M.ª Ángeles Espadas Alcázar, profesora Titular Universidad de Jaén

Segunda autora: Teresa Amezcua Aguilar, profesora Titular Universidad de Jaén

Resumen

Este artículo relata dos experiencias de participación comunitaria en barrios desfavorecidos centradas en dos dimensiones de la inclusión vinculadas a la participación: los modos de construcción del conocimiento y la incidencia política. La fusión de saberes de distinta naturaleza proporciona un conocimiento inclusivo necesario para crear nuevos marcos conceptuales para el análisis, la planificación participativa y la acción social transformadora. Asimismo, mediante pedagogías y metodologías participativas, críticas y dialógicas se pueden crear espacios comunitarios emancipadores y de aprendizaje transformador que impulsen la acción colectiva y proporcionen a la población posibilidades concretas para participar en las decisiones políticas que les afectan.

Palabras clave: participación comunitaria; inclusión política; metodologías participativas; photovoice.

1. Introducción

El presente trabajo analiza dos experiencias participativas desarrolladas en contextos comunitarios en las que las autoras han participado activamente. Ambas iniciativas comparten contextos territoriales, sociales y políticos similares: se llevaron a cabo en barrios vulnerables, en los que se producen procesos de exclusión múltiple, tanto en el acceso a recursos materiales como en la posibilidad de intervenir en los procesos de toma de decisiones públicas. En estos territorios, la acción política de sus habitantes se ve restringida por estructuras jerárquicas que limitan la participación en el diseño, la toma de decisiones y la construcción del conocimiento que orienta las políticas públicas. En esta dirección, las dos experiencias tuvieron un propósito común: fomentar la participación y la oportunidad de acción política como mecanismo de inclusión social. Desde este

enfoque se exploraron alternativas políticas de base sustentadas en la horizontalidad, los saberes experienciales y la co-creación de conocimiento entre distintos agentes sociales y las comunidades locales.

En este sentido, los proyectos presentados son prácticas de innovación social que buscan, mediante procesos de impulso de la participación activa de la ciudadanía, devolver a esta su capacidad de agencia y deliberación, transformando las relaciones tradicionales entre conocimiento, poder y acción de las comunidades.

La primera experiencia, ***Photovoice-Jaén*****,** surge de una propuesta de pedagogía emancipadora y articulación de saberes entre universidad y comunidad. En este proyecto se promovió un proceso participativo en el que las personas participantes, vecinos y vecinas de barrios vulnerables, identificasen, analizasen y transmitieran la realidad de sus propias comunidades para generar, mediante metodologías visuales y narrativas, un conocimiento situado y colectivo que contribuyese a la transformación social.

La segunda experiencia, las ***Escuelas Vecinales***, es una iniciativa autoorganizada e impulsada desde la base comunitaria, generada como alternativa de participación política no institucional. La iniciativa se basa en la articulación del aprendizaje mutuo, la deliberación vecinal y la acción colectiva como mecanismos de construcción ciudadana. La horizontalidad de las dinámicas de fusión de saberes y su anclaje en la vida cotidiana hacen de estas Escuelas Vecinales un espacio de emancipación y de coproducción de saberes prácticos con intencionalidad de incidencia política.

Siendo experiencias sustancialmente diferentes en cuanto al origen de su impulso, grado de institucionalización y proceso metodológico, ambas comparten como pilares los principios de la investigación participativa y de las pedagogías emancipadoras entendiendo la educación como práctica de libertad (Freire, 1970). Desde esa perspectiva, el aprendizaje no se concibe como transmisión de contenidos, sino como proceso de toma de conciencia (conscientização) y de acción transformadora. En este sentido ambas experiencias logran proponer mecanismos innovadores de implicación socio-política en la toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas. Con ello, se evidencia su potencial para democratizar tanto el conocimiento como la acción política, así como para superar los límites tradicionalmente establecidos entre quienes investigan y quienes son investigados, y entre quienes deciden y quienes viven las consecuencias de esas decisiones.

A partir de ahí, el artículo propone una lectura de ambas experiencias desde el pensamiento freireano, entendiendo que, en definitiva, toda pedagogía que sea genuina es, por encima de todo, un acto político. En estos tiempos tan marcados por la mercantilización del conocimiento y la fractura social, desde la perspectiva de las autoras, insistir en la educación como lugar de encuentro, diálogo y esperanza se convierte en una potente forma de resistencia ética.

2. Aprender desde la comunidad: fusión de saberes, desarrollo de capacidades y conciencia crítica en el Proyecto Photovoice-Jaén[1]

El proyecto Photovoice-Jaén, desarrollado entre 2019 y 2022, tiene su origen en la relación de estrecha colaboración y aprendizaje mutuo entre profesorado de la Universidad de Jaén, la Asociación Andaluza de Barrios Ignorados-AABI y la comunidad educativa del Colegio Público Ruiz Jiménez.

A través de una experiencia de innovación docente, estudiantes y profesorado del Grado en Trabajo Social y residentes de los barrios Polígono del Valle y La Magdalena–Antonio Díaz y San Vicente de Paúl, catalogados como zonas vulnerables (Junta de Andalucía, 2018) colaboraron durante dos cursos en este proyecto. La metodología del Photovoice, basada en la narración visual y la reflexión colectiva, permitió a estudiantes, vecinos y vecinas dialogar sobre su entorno, construir conocimiento situado y proponer alternativas de cambio social (Espadas y Amezcua, 2024; Amezcua y Espadas, 2022).

A continuación, se analiza cómo esta experiencia contribuyó al desarrollo de capacidades humanas y profesionales desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970, 1997), entendiendo la educación como práctica de libertad y como acto político orientado a la emancipación. Asimismo, el Photovoice se muestra no solo como técnica de investigación o de intervención social, sino como espacio de diálogo y conciencia crítica, funcionando como herramienta freireana de concientización y diálogo horizontal y favoreciendo la construcción colectiva de saberes y de fórmulas innovadoras de participación social.

2.1 Educar desde la pedagogía crítica

La pedagogía crítica de Paulo Freire (1970; 1997) concibe la educación como una práctica de libertad y como un proceso de toma de conciencia sobre la realidad social. Freire denuncia la educación bancaria como forma de opresión jerárquica en

la que “el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a aquellos que juzgan ignorantes” (Freire, 1970: 73). En su lugar, Freire propone una educación dialógica y problematizadora, en la que educadores y educandos aprenden juntos mediante el diálogo y la acción. En este sentido, Freire propone “leer el mundo” para poder reescribirlo, entendiendo el proceso de adquisición de conciencia crítica o “concientización” como núcleo del aprendizaje transformador.

Por otra parte, la pedagogía freireana sostiene que el objetivo de la educación debe ser la dignidad humana, por tanto, aprender implica ampliar las libertades reales de pensamiento, expresión y acción y, además, poder hacerlo en comunidad. Por su parte, desde la noción del *ser* sentipensante propuesta por **Fals Borda (1985, 2008),** el conocimiento solo adquiere sentido cuando une razón y emoción, cuerpo y mente, en un compromiso ético con la transformación social. Este enfoque rechaza la fragmentación entre el pensar y el sentir, argumentando que comprender el mundo implica, ineludiblemente, también vivirlo, sentirlo para poder transformarlo colectivamente.

El hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad... (Borda, 2008: 9-10)

En coherencia con esta mirada, **Villasante (2017)** plantea que la *acción sentipensante* se construye a través del diálogo y la cooperación entre las diferencias y la diversidad, generando procesos de cambio mediante la escucha mutua y la construcción colectiva de estrategias viables y el establecimiento de alianzas prácticas, superando así los constreñimientos de ideologías cerradas.

Para alcanzar esta, proponen metodologías participativas que favorezcan el diálogo horizontal y la coconstrucción de conocimiento. En este sentido, el **Photovoice** (Wang y Burris, 1997) es una metodología especialmente adecuada para desarrollar de forma práctica procesos orientados desde la **pedagogía freireana (Freire, 1970) y la Investigación-Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 1985; Villasante, et al., 2000; 2017),** ya que integra la emoción, la reflexión crítica y la acción transformadora.

Al permitir que las personas expresen su experiencia mediante la fotografía, este método facilita un proceso en el que sentir, pensar y actuar se articulan, facilitando

la conformación de seres *sentipensantes*. Las imágenes capturan vivencias y emociones; el análisis y el debate colectivo promueven la reflexión crítica sobre las condiciones de vida, y, finalmente, la difusión de los resultados y su traslado a los decisores políticos facilita el impulso de acciones concretas de transformación. De este modo, el Photovoice proporciona una práctica pedagógica participativa, crítica y emancipadora, donde el conocimiento se construye con las comunidades y no sobre ellas.

En esta línea, en la experiencia de Photovoice Jaén, el diálogo no se entiende solo como metodología, sino como ética relacional comprometida con la transformación social. Esta premisa cobra especial relevancia en la formación en Trabajo Social, donde la intervención profesional exige comprender la complejidad de las relaciones humanas desde una actitud reflexiva, empática, horizontal, comprometida con el cambio y la transformación social “con” y “desde” las personas.

2.2 La experiencia del proyecto Photovoice-Jaén: metodología participativa y aprendizajes comunitarios

El proyecto *Photovoice-Jaén* fue concebido como una experiencia de innovación pedagógica y de investigación-acción participativa (IAP) en la que estudiantes y profesoras de Trabajo Social se implicaron activamente en procesos de producción colectiva de conocimiento junto a comunidades locales. Su diseño, intencionalmente dialógico, encuentra su fundamento en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), entendiendo la educación como práctica de libertad y la investigación como acto de conciencia.

El diseño metodológico del proyecto se basó en articular los principios de diálogo, problematización y praxis mediante el método *Photovoice* de Wang y Burris (1997). Como se ha señalado más arriba, el *Photovoice* permite a las personas diagnosticar y transformar su comunidad a través de la fotografía. En primer lugar, los participantes identifican y registran sus fortalezas y preocupaciones en las fotografías; posteriormente se promueve el diálogo crítico y el conocimiento sobre los temas comunitarios a través de debates grupales sobre las fotografías, para finalmente pasar a una fase de elaboración de propuestas para trasladar a los decisores políticos (Wang, 1999: 185).

2.3 Aprender a mirar críticamente: del objeto al sujeto del conocimiento

En el proyecto *Photovoice Jaén*, uno de los aprendizajes fundamentales fue el tránsito de una mirada "observadora" a una mirada "crítica y comprometida". Siguiendo la pedagogía freireana, las fotografías se convirtieron en un medio para "leer el mundo antes que la palabra" (Freire, 1970: 71), para identificar las estructuras de exclusión que se ocultan en la cotidianidad. En ambos barrios, las imágenes, discutidas colectivamente, permitieron a las estudiantes y a los vecinos y vecinas desentrañar los significados sociales de su entorno, transformando el acto de fotografiar en un acto político de interpretación y resistencia y reivindicación.

En el Polígono del Valle, donde la estigmatización externa había deteriorado el sentido de identidad comunitaria, el Photovoice operó como proceso de reapropiación simbólica. Las fotografías de la vida cotidiana (niños jugando, redes vecinales, espacios comunes y de cuidados) funcionaron como contra-narrativas frente al imaginario de marginalidad. Esto implicó comprender cómo los discursos institucionales producen exclusión y cómo la representación visual puede ser herramienta de emancipación. Así, se produjo un proceso de desmitificación que permitió despertar la imaginación ética y usar la crítica para hacer visible el poder, creando así condiciones para una democracia sustantiva (Giroux, 2014).

En el barrio de La Magdalena–Antonio Díaz y San Vicente de Paúl, el aprendizaje giró en torno a la memoria, la convivencia y el derecho al lugar. Las narrativas visuales elaboradas junto a las vecinas pusieron de relieve la tensión entre el deterioro urbano y el orgullo patrimonial. Aquí, el diálogo intergeneracional permitió experimentar lo que Freire denomina cultura del encuentro: un reconocimiento mutuo que humaniza y fortalece la conciencia de pertenencia. Las estudiantes aprendieron que escuchar es también un acto de conocimiento; que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión" (Freire, 1970: 79).

2.4 El diálogo como pedagogía y como ética

El proceso metodológico del Photovoice-Jaén materializó la noción de "diálogo problematizador", entendida como comunicación horizontal donde todas las voces tienen valor epistémico. En los talleres participativos, las estudiantes no eran transmisoras de saberes, sino facilitadoras de conversaciones que utilizaron preguntas disparadoras como instrumentos de reflexión crítica colectiva. En línea con Giroux la pedagogía crítica utilizada en esta experiencia es "un proyecto político y moral, no puramente académico, que se define por las maneras en que

produce significado y ofrece la posibilidad de empoderar a los estudiantes para que sean agentes críticos.» (Giroux, 2011:13).

En este sentido, el diálogo actuó simultáneamente como método y contenido del aprendizaje. En tanto método, permitió generar conocimiento coconstruido; en tanto contenido, enseñó que la relación entre sujetos y saberes debe basarse en el respeto mutuo, la horizontalidad y la reciprocidad. A través de la práctica dialógica, las estudiantes internalizaron la ética del “encuentro con el otro” y descubrieron que la transformación social comienza en el reconocimiento mutuo.

Este ejercicio de horizontalidad tuvo un profundo impacto en la construcción de la identidad profesional del alumnado. Al verse implicadas en procesos de deliberación con las comunidades, comprendieron que el trabajo social no consiste en “ayudar” sino en acompañar procesos de emancipación. La práctica participativa las llevó a cuestionar el asistencialismo y a adoptar una visión pedagógica del trabajo social, coherente con el principio freireano de que toda acción transformadora debe ir precedida de reflexión crítica.

2.5 Praxis y conciencia crítica: aprender haciendo y reflexionando

El Photovoice proporcionó un espacio idóneo para desarrollar lo que Freire denomina praxis liberadora, la unidad dialéctica entre acción y reflexión. Cada fase del proyecto, desde la planificación hasta la devolución de resultados, implicó momentos de reflexión ética, emocional y política.

Esta autorreflexión constante derivó en una toma de conciencia que trasciende la comprensión intelectual y se transforma en compromiso ético. Las estudiantes se reconocieron como parte de las estructuras que generan desigualdad y asumieron la responsabilidad de actuar de modo transformador. Esta conciencia crítica se tradujo en comportamientos concretos: mayor sensibilidad hacia la voz de los otros, capacidad para mediar conflictos, disposición al trabajo colectivo y confianza en la posibilidad del cambio.

En los encuentros de cierre y en la exposición pública, esta praxis adquirió una dimensión política. Las personas participantes tomaron la palabra en el espacio público, visibilizando sus análisis y propuestas. Este acto encarna lo que Freire describe como el paso del silencio a la palabra, del miedo a la acción: un momento de libertad donde la voz se convierte en acto de poder.

2.6 La narrativa visual como herramienta de emancipación y de incidencia política

Distintos estudios evidencian que las metodologías visuales (Banks, 2018; Wang y Burris, 1997) y las técnicas narrativas (Bruner, 1997; Clandinin y Connelly, 2000; Riessman, 2008) facilitan que las personas narren su experiencia, reflexionen sobre ella y generen conocimiento colectivo. El Photovoice ejemplifica esta unión entre narrativa, participación y aprendizaje emancipador dado que narrar, ya sea con palabras o con imágenes, se convierte en una forma de pensar críticamente para transformar el entorno en línea con la praxis freireana.

Desde una perspectiva, la narrativa visual empleada en el Photovoice-Jaén puede entenderse como una forma contemporánea de diálogo generador. Las imágenes producidas por las comunidades sirvieron como “temas generadores” que estimularon la reflexión crítica sobre las condiciones de vida, las aspiraciones y las posibilidades de transformación. A través de las fotografías, las participantes identificaron los “inéditos viables”, aquello que aún no existe, pero que puede llegar a ser mediante la acción colectiva (Freire, 1997).

El análisis de las imágenes ayudó a vincular la dimensión estética con la ética y la política. Se interiorizó que la narración no solo comunica, sino que crea mundos posibles. Cada relato visual de los vecinos y vecinas y la posterior formulación de propuestas, fueron una afirmación de existencia, un gesto de resistencia ante la invisibilidad. De este modo, la narrativa se consolidó como una pedagogía del reconocimiento, un modo de aprender a ver y ser vistos de manera digna.

2.7 Aprendizaje emancipador y reconstrucción de la relación educativa

Finalmente, la experiencia Photovoice-Jaén generó una reconfiguración del vínculo educativo. El aula se desplazó al territorio y la docencia se transformó en acompañamiento. El profesorado adoptó un rol de guía reflexivo, facilitando el diálogo entre teoría y práctica, entre conocimiento y experiencia, desplazando la autoridad académica hacia una posición dialógica y reconfigurando las dinámicas de poder dentro del proceso.

Así, el aprendizaje no se limitó a la adquisición de herramientas metodológicas, sino que se constituyó en una experiencia de autotransformación ética y política. Las estudiantes no solo aprendieron sobre trabajo comunitario, sino que aprendieron a aprender desde la comunidad, reconociendo que el conocimiento se construye

colectivamente, en la acción, en el diálogo y en la reflexión compartida.

En síntesis, el Photovoice-Jaén permitió vivir el proceso educativo como acto de libertad. En la interacción entre estudiantes y comunidades, el diálogo se convirtió en el medio de la emancipación, la reflexión en fuente de conciencia, y la imagen en metáfora de la posibilidad: la posibilidad de transformar la mirada, el conocimiento y, en última instancia, la realidad social misma.

2.8 Desarrollar capacidades y conciencia crítica desde la comunidad

La lectura comparada de los resultados del Photovoice-Jaén en los dos barrios permite identificar cómo las metodologías participativas, inspiradas en Freire, se convierten en escenarios privilegiados de desarrollo de capacidades humanas y de participación social.

En primer lugar, los barrios actuaron como aulas de aprendizaje ético y político. El Polígono del Valle mostró la fuerza de la comunidad organizada y la capacidad de resistir narrativas de exclusión, mientras que La Magdalena–Antonio Díaz y San Vicente de Paúl reveló el valor de la memoria y la convivencia intercultural como recursos de resiliencia urbana. En ambos casos, se desarrolló una comprensión profunda de los vínculos entre desigualdad estructural y participación ciudadana.

En segundo lugar, dado que narrar es una forma de pensar (Bruner, 1997), con la metodología del Photovoice las fotografías se convirtieron en vehículos de pensamiento crítico y de construcción de identidad, funcionando no solo como herramientas artísticas, sino también políticas, que ayudaron a identificar tanto los problemas como las posibilidades de transformación.

Respecto de la incidencia política directa, se consiguieron logros significativos. Por un lado, a través de la formulación de propuestas de actuación y el posterior debate con las decisoras políticas, el vecindario desarrolló un rol de interlocutor social activo y se exploraron iniciativas innovadoras de participación ciudadana. Por otro, se consiguió provocar y acelerar algunas actuaciones municipales concretas de mejora de las condiciones de los barrios.

Finalmente, la práctica participativa promovió una alianza entre universidad y comunidad basada en el respeto, la escucha y la reciprocidad. Este vínculo permite una educación que amplía las libertades reales de todos los implicados, estudiantes, profesorado y ciudadanía para deliberar y actuar sobre su realidad.

En síntesis, Photovoice-Jaén permitió a sus participantes, aprender a leer el mundo con otros ojos, y en ese proceso, ampliaron su capacidad de actuar con empatía, compromiso y esperanza. Así, el proyecto confirma que el verdadero aprendizaje —el que transforma— ocurre cuando la educación se vive, en palabras de Freire, como acto de conocimiento, de creación y de libertad.

3. Formación y auto-organización comunitaria para la implicación en la acción política: las Escuelas Vecinales de la Asociación Andaluza de Barrios Ignorados

Las Escuelas Vecinales son una iniciativa de auto-organización y formación de base comunitaria, impulsadas por la Asociación Andaluza de Barrios Ignorados-AABI (en adelante, AABI) que se fueron configurando a partir del año 2021 en cuatro capitales de Andalucía, concretamente en los barrios del Polígono Sur de Sevilla, Palmeras, Moreras y Guadalquivir en Córdoba, Polígono del Valle en Jaén y Zona Norte-Cartuja-Almanjayar en Granada. Todos estos barrios están incluidos como zonas desfavorecidas en la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inserción Social (ERACIS)

Para entender la naturaleza de esta iniciativa es importante señalar algunas características de la asociación que la promueve.

AABI no es una entidad que trabaja de modo profesional o con programas de voluntariado gestionando proyectos para una o varias áreas determinadas de las zonas desfavorecidas de Andalucía. AABI está constituida por las propias personas que viven en los barrios vulnerables o que tienen una vinculación muy estrecha y continuada con los territorios en los que la asociación tiene presencia. No tiene un carácter asistencial ni “gestionista” sino asociativo y está orientada a la reflexión, análisis, concienciación, participación y reivindicación ciudadana. Es, además, una asociación autogobernada e independiente económicamente de cualquier administración o entidad pública o privada. Es desde estos planteamientos de autonomía crítica desde donde esta organización desarrolla su actividad y toma sus decisiones.

A continuación, se presenta esta experiencia, destacando su potencialidad para crear espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo crítico en los que afloran saberes procedentes de las voces y de las experiencias de quienes viven en zonas desfavorecidas, en la línea de la incorporación de “agentes ausentes” (Santos,

2018) y el redescubrimiento del saber popular (Fals Borda, 1993). Este tipo de conocimiento inclusivo, más justo y ético (Fricker, 2013) propicia marcos conceptuales muy valiosos para el análisis y para la acción social en contextos de pobreza y vulnerabilidad.

3.1 De la retórica institucional a la participación efectiva

A pesar de la centralidad del enfoque participativo en el discurso institucional sobre la pobreza y la inclusión, la realidad es que, tras décadas de funcionamiento de las políticas públicas en ese ámbito, los déficits de participación y la desmovilización se agudizan de modo particular en los barrios desfavorecidos (Rebollo y Pindado, 2022). Los programas que se desarrollan en estas zonas no cuentan, ni en su diseño ni en su desarrollo -salvo de forma meramente testimonial o excepcional- con la participación genuina de los protagonistas que los habitan (APDHA, 2024). Esto, en parte, explica el desinterés posterior y la falta de adherencia social hacia esos proyectos, y en muchos casos, su bajo impacto.

En el caso de Andalucía, en muchas de las zonas de intervención del programa ERACIS (Junta de Andalucía, 2018), a la exclusión económica, social, laboral, residencial y sociodemográfica que soportan, se sigue sumando la exclusión en la participación política, la desmovilización ciudadana y el deterioro del entramado cívico.

Ese escenario ofrece escasas oportunidades reales a sus habitantes de interlocución, de incidencia política y, en definitiva, de tomar parte de modo efectivo en las decisiones que les afectan. Así lo constatan el III informe sobre Desigualdad de Andalucía (ODA, 2020) y el Informe Oxfam Desigualdad en Andalucía (Oxfam 2020) al afirmar que en los barrios más excluidos la participación electoral y en general, la participación política, se percibe con sensación de inutilidad y falta de confianza en las instituciones junto con una visión de la política como algo lejano e inalcanzable para sus medios. Esto genera un sentimiento de vacío, desinterés y desafección hacia la política en las poblaciones más vulnerables, al sentir que lo que opinan no es importante y que su voz no cuenta, en definitiva, que no son actores legítimos en la arena política.

En este contexto, es fundamental recuperar la acción comunitaria como una oportunidad y un mecanismo de concienciación, empoderamiento y reflexión crítica para la inserción en la política desde su base.

La acción comunitaria, a la vez que hace aportaciones muy valiosas en el plano del bienestar emocional y la integración personal, puede favorecer una identificación, acción y organización colectiva que facilite implicarse en acciones y conseguir metas que serían inalcanzables individualmente (Rebollo y Pindado, 2022). Que la ciudadanía recupere para sí actividades y espacios colectivos para que operen como escuelas de ciudadanía, puede ser un puente hacia formas de participación innovadoras, más consistentes y estables. Estas pueden operar como catalizadores de acción política, devolviendo un protagonismo a la ciudadanía que haga de contrapeso a la subrepresentación en la política institucional, al menos en el plano local.

Con esa aspiración se orientó la experiencia que se presenta en este apartado.

Las Escuelas Vecinales surgieron en el contexto de un proyecto más amplio denominado “Un caminar común para nuestros barrios”, que AABI inició en torno al año 2019. En las primeras fases de ese proceso se contó con el apoyo metodológico y de facilitación del Instituto de Investigación en Políticas para la Transformación Social de la Universidad Loyola. Con un equipo de esta universidad, se llevó a cabo un estudio-análisis de la realidad de los barrios en los que AABI tenía una presencia significativa, así como la identificación de los actores sociales de esos contextos. También se configuró un grupo impulsor y un grupo motor en cada territorio concreto para desarrollar el proyecto. A partir de ahí, las Escuelas Vecinales continuaron trabajando de modo autónomo.

3.2 Conciencia crítica para la incidencia político-institucional

El análisis de AABI sobre la realidad de los barrios excluidos parte de un conocimiento situado que constata con indignación que, tras 30 años de políticas públicas con importante financiación, orientadas a los barrios en situación de exclusión en Andalucía, apenas se han producido mejoras que supongan avances sustantivos en la vida de estos barrios. Ninguna de las zonas catalogadas formalmente por la administración como desfavorecidas (Junta de Andalucía, 2018) ha conseguido, en todo este tiempo, salir de esa categoría. Siguen sin garantizarse, especialmente en algunos barrios, ni los derechos de ciudadanía, ni los servicios y suministros básicos para que se den las condiciones adecuadas para la integración social y para tomar parte con dignidad de la vida de las ciudades en las que se ubican.

De este modo, el análisis de AABI concluyó que era necesario cambiar de forma

radical las estrategias y metodologías puestas en marcha por las distintas administraciones y organizaciones del Tercer Sector a lo largo de los años en estas zonas. Partiendo de ahí, la asociación vio la necesidad de crear espacios de reflexión colectiva y de identificación de objetivos comunes que provocasen la acción colectiva y la movilización ante las realidades de los barrios desfavorecidos de Andalucía. En esa dirección, se plantearon dos líneas de trabajo entrelazadas: una de incidencia político-institucional y otra de impulso de la toma de conciencia vecinal para la participación.

3.3 Impulsar la participación en la vida comunitaria

Al igual que constatan diferentes investigaciones llevadas a cabo en contextos vulnerables (Blanco et al, 2021; Rebollo y Pindado, 2022; Vela, 2024), AABI, desde el conocimiento experiencial, constató la retroalimentación existente entre segregación urbana, fragmentación social y participación social. La fragmentación social en estas zonas se traduce, especialmente, en desarticulación, pérdida de referentes de clase y aislamiento social, que paralizan y reducen la capacidad para tener iniciativas e implicarse cívicamente. Es lo que Rebollo y Pindado (2022) llaman “segregación dentro de la segregación”.

La crisis económica, ecológica y social -manifiesta de un modo exacerbado en las zonas vulnerables- repercute muy negativamente en las condiciones necesarias para la participación social y especialmente, para la implicación del vecindario en la vida comunitaria de sus propios barrios. En el caso de las asociaciones y de las personas que habitan los barrios “ignorados”, con condiciones cotidianas de extrema complejidad, los costes sociales de la participación y los obstáculos para ejercerla, son aún mayores. Esto agudiza la falta de compromiso y las dificultades de reemplazo para asumir responsabilidades en las asociaciones u otras iniciativas ciudadanas.

Por todo ello, las Escuelas Vecinales se marcaron entre sus objetivos fortalecer el liderazgo endógeno de los barrios, para que el vecindario pueda ganar protagonismo en el diseño de las políticas de intervención para estos contextos.

3.4 Auto-organización, encuentros dialógicos y cuidado relacional

La intención de estas iniciativas era desarrollar una auto-formación cívico-asociativa para fortalecer la implicación personal vinculando, en primera instancia, las manifestaciones individuales de necesidad a los problemas estructurales. Esto es,

provocar mediante la escucha y el diálogo una reflexión colectiva, que permita descubrir la relación entre la dimensión individual y familiar de los problemas, las situaciones que viven los barrios y los derechos y deberes asociados a esa realidad.

Este fue el planteamiento general definido de forma colectiva, para trabajar a la formación, el análisis, la reflexión, la reivindicación y la participación.

En esta experiencia, la relación de las personas participantes con el conocimiento y los aprendizajes se aleja de un modelo pasivo y de la lección magistral experta, Muy al contrario, se busca proporcionar una posición de protagonismo activo, capaz de interpretar críticamente la realidad y de generar saber desde la práctica. Este cambio coincide con lo que Freire (1970) define como paso de la educación bancaria a la educación problematizadora, donde el aprendizaje surge de la reflexión crítica sobre la experiencia vivida.

El ejercicio de reflexión colectiva en ese contexto proporciona el establecimiento de una confianza mutua que favorece y facilita el trabajo y que alimenta la implicación de los participantes

En esa dirección, las Escuelas Vecinales se plantean como espacios de diálogo horizontal, utilizado en el sentido que planteaba Freire, como una herramienta para la humanización y la transformación social. El diálogo auténtico es compromiso para colaborar en la construcción de un mundo común (Freire, 1970) y en ese sentido enlaza con la acción política.

También son espacios de encuentro y fusión de saberes diversos en los que es fundamental el cuidado de la dimensión relacional. Los cuidados son prácticas colectivas que, facilitan la participación desde el diálogo y permiten alcanzar la justicia social. La necesidad y “la urgencia de la afectividad y de los cuidados no viene dada porque sean agradables, son urgentes porque tienen la capacidad de transformar la realidad y construir espacios de participación más justos” (Buraschi y Oldano, 2022: 417).

Especialmente en alguno de los casos estudiados, el componente relacional mediante el cuidado a las relaciones personales, la horizontalidad, la periodicidad y continuidad de las sesiones, (e incluso el componente lúdico… ¡tan necesario!) ha favorecido una cohesión grupal que estimula y afianza el compromiso con el grupo y con la transformación de la vida del barrio. Así, el modelo de estas escuelas no trata de convocar a una participación-asistencia masiva pero más o menos pasiva.

Muy al contrario, la intención es conseguir un espacio que permita consolidar un grupo pequeño y estable, pero con un nivel alto de compromiso, caminando y buscando lo *implicativo* (Villasante, 2025).

3.5 Tejer redes, defensa de servicios públicos y reivindicación urbana

En la puesta en marcha de las escuelas, se creó un grupo impulsor, que convocó a asociaciones y entidades de cada barrio para dar a conocer la iniciativa. A la vez, se fue configurando un grupo estable de personas y se establecieron vínculos con asociaciones con las que se ha venido trabajando con mayor o menor continuidad en función de los temas y objetivos concretos que cada escuela ha ido planteándose cada curso.

La orientación del trabajo se ha ido materializando en los territorios de una forma diferente, centrándose en unos aspectos u otros, en función de lo que cada grupo decide que es más apropiado y, posteriormente, se va revisando en los siguientes cursos, según las circunstancias, posibilidades, intereses o acontecimientos concretos de cada zona y ciudad.

Tabla 1.

Datos Básicos Escuelas Vecinales AABI en Andalucía 2021-25

Provincia	Barrios	Grupo impulsor	Cursos	Periodicidad	Número de participantes
Sevilla	Polígono Sur	HOAC + ABBI	22-23 23-24 24-25 25-26	Mensual	18-30
Córdoba	Guadalquivir Palmeras Moreras	AABI	22-23	Mensual	15
Jaén	Polígono del Valle	AABI + asoc.vecinal	21-22 22-23 23-24 24-25 25-26	Quincenal	15

Granada	Zona Norte (Cartuja - Almanjayar)	AABI	23-24 25-26	Mensual	12-15

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por AABI.

Durante los cursos que llevan funcionando han trabajado, por un lado, cómo dinamizar la implicación vecinal y la participación social en general y sobre el fortalecimiento del tejido social y de las relaciones interasociativas. Por otro, sobre problemas o circunstancias concretas de los barrios, analizando, debatiendo y trasladando a las administraciones públicas y a los partidos políticos, propuestas y reivindicaciones por sí mismas, o a través del apoyo a otras plataformas o iniciativas ciudadanas de su entorno (actos informativos, recogida de firmas, concentraciones, mesas informativas...).

En las cuatro escuelas se ha trabajado sobre la defensa de los servicios públicos (autobuses urbanos, suministros básicos, cortes de luz, supresión de líneas en centros escolares, mejoras en los centros de salud y defensa de la sanidad pública) y se han elaborado documentos para difundir entre la ciudadanía o trasladar a las administraciones públicas.

3.6 Actor activo en la arena política local

Aunque de modo desigual, se ha conseguido favorecer la implicación vecinal en los temas que conciernen a los barrios y plantear fórmulas innovadoras de incidencia política protagonizadas por la ciudadanía. Algunas escuelas se están consolidando como un actor social activo que incluye a quienes normalmente no tienen voz en los procesos consultivos o de toma de decisiones sobre sus propios barrios. Esto se ha concretado en el reconocimiento por parte de la administración para la interlocución en mesas de los planes locales de la ERACIS, en reuniones con la Delegación de Educación, relaciones con sindicatos, con grupos políticos o con los organismos municipales de empleo.

También se ha conseguido una presencia mediática que ha permitido dar visibilidad a la actividad de estos barrios y de sus habitantes ante el resto de la ciudad, con un interesante valor demostrativo en cuanto a revelar el papel de los movimientos ciudadanos.

Conclusiones: un saber que ocupar lugar porque es inclusivo y transformador.

Sobre las dos dimensiones de la inclusión vinculadas a la participación que se señalaban al principio de este artículo, en lo relativo a los modos de construcción del conocimiento, en la primera experiencia vemos que la coproducción de conocimiento entre universidades y comunidades locales, cuando se enfoca desde los paradigmas de la justicia epistémica, la integración de saberes y la responsabilidad ética, puede ser un espacio de justicia cognitiva (Fricker, 2013; Walker, 2006). También, constituye un ejemplo de praxis emancipadora, donde el diálogo y la reflexión colectiva generan transformación personal y social y es una vía fructífera para mejorar las condiciones necesarias para que la ciudadanía, especialmente la más vulnerable, ejerza sus capacidades de participación activa y su derecho a la inclusión política.

Del mismo modo, en la segunda experiencia vemos que las iniciativas de participación autoorganizadas desde la base, tienen un valor singular que parte de un conocimiento situado, de la reflexión crítica, emancipadora y por tanto, política. Es un conocimiento que se valida y legitima porque se construye con las experiencias vividas por las propias personas en situación de vulnerabilidad y que configura una comunidad de aprendizaje crítico y un conocimiento que desborda el testimonio individual de cada persona.

Estas personas son expertas vivenciales que conocen la naturaleza de los problemas porque los experimentan en primera persona o en su entorno próximo y reflexionan y dialogan colectivamente sobre ellos. Contribuyen, con sus saberes, históricamente silenciados, a crear marcos conceptuales nuevos y necesarios para un conocimiento inclusivo, de mayor calidad ética y que cuestiona cómo pensar y entender la pobreza y la exclusión.

Ambas son, por tanto, experiencias educativas y de participación que, en la línea de Santos (2018) y de Miranda Fricker (2013), cuestionan el tipo de conocimiento excluyente y favorecen la incorporación de saberes ausentes y promueven la justicia epistémica.

En cuanto a la dimensión de la participación como mecanismo de inclusión en el sentido de incidencia política, ambas experiencias han conseguido logros concretos que han sido o están siendo útiles para sus comunidades. Obviamente, iniciativas locales de participación comunitaria de este tipo no pueden incidir de modo radical

en las estructuras profundas de la desigualdad y la exclusión. Pero, en la medida que incluyan a las personas afectadas, tengan continuidad, cuestionen y revisen las relaciones de poder y promuevan conocimientos inclusivos mediante la fusión de saberes complementarios, son muy valiosas para conseguir cambios que mejoren la vida de los barrios, de quienes los habitan y de todas las personas implicadas en estos procesos. En ese sentido, tendrán un componente de transformación social y de incidencia política.

Referencias bibliográficas

Amezcua-Aguilar, T. y Espadas-Alcázar, M. A. (2022). Epistemological breaks for social work training and practice: Participatory research through Photovoice in disadvantaged neighbourhoods. *Journal of Human Development and Capabilities*, 23(4), 1–22. https://doi.org/10.1080/19452829.2022.2113370

Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA). (2024). *Informe Pobreza Sur 2024: Barrios olvidados*. APDHA.

Banks, M. (2018). *Using visual data in qualitative research*. SAGE.

Blanco, I., y Gomà, R. (2022). Vidas segregadas: la fragilidad de los espacios compartidos. En I. Blanco y R. Gomà (Eds.) *¿Vidas segregadas? Reconstruir la fraternidad* (pp. 7-18). Tirant lo Blanch.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Buraschi, D. y Oldano, N. (2022) La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas. *RES, Revista de Educación Social*, (35), 404-419.

Buraschi, D., Aguilar-Idáñez, M.J., y Oldano, N. (2019). El enfoque dialógico en los procesos de participación ciudadana. *Quaderns d'animació i educació social,* (30), 2

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Espadas-Alcázar, M.Á. y Amezcua-Aguilar, T. (2024). Participación comunitaria en barrios desfavorecidos: una investigación participativa mediante photovoice.

Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 31(2), 409-441.

https://doi.org/10.14198/ALTERN.26406

Fals Borda, O. (2008). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.

Fals Borda, O. (1993). La investigación-acción participativa y la intervención social. *Documentación Social*, 92, 9-21.

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Fricker, M. (2013). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Giroux, H. (2011). On Critical Pedagogy. Bloomsbury.

Junta de Andalucía (2018). *Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión social. Intervención en zonas desfavorecidas* (ERACIS). Consejería de Igualdad.
https://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/78556.html

Rebollo, O., y Pindado, F. (2022). La segregación cívico-comunitaria. En I. Blanco y R. Gomà (Eds.), *¿Vidas segregadas? Reconstruir fraternidad* (pp. 56-74). Tirant lo Blanch.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.

Santos, B.S. (2018). Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Madrid, Ediciones Morata, S. L. Recuperado de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Santos.JusticiaSaberes.PR_.pdf

Walker, Melanie. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163–185.

Vela, Rocío (2024). Desafíos para la gobernanza participativa de las políticas de

transformación social en los barrios desfavorecidos de Andalucía https://hdl.handle.net/20.500.12412/4034

Villasante, T.R., Montañés, M., y Martí, J. (Coords.). (2000). *La Investigación social participativa: Construyendo ciudadanía*. El Viejo Topo.

Villasante, T.R. (2017). Metodologías participativas y democracias transformadoras. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria y Subdesarrollo*, *2*(1)

Villasante, T.R. (2025). Transducir: desbordes y estrategias. CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/253264/1/Transducir-Villasante.pdf

Wang, Caroline C, y Burris, Mary Ann. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education y Behavior, 24*(3), 369– 387.

Wang, Caroline. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, *8*(2), 185-192.

Notas

[1] *Photovoice-Jaén* es la referencia abreviada del proyecto de innovación educativa "El enfoque participativo y la herramienta Photovoice como técnica de investigación e intervención social en contextos vulnerables y zonas desfavorecidas" financiado por la Universidad de Jaén. Para una visión más amplia del proyecto o acceder a la documentación y material audiovisual, puede consultarse https://factra.ujaen.es/proyecto-photovoice

Memorietas: memorias gráficas del Barrio Municipal (Montevideo, Uruguay)

Mayda Burjel Verstraete, Universidad de la República y Complejo SACUDE, Uruguay

Andrea Moreira Ifran, Universidad de la República y Complejo SACUDE, Uruguay

Carlos Mesa Zugarramurdi, referente comunitario del Complejo SACUDE, Uruguay

---

Resumen

El presente artículo sistematiza la experiencia *Memorietas: memorias de un barrio,* un proceso participativo que derivó en la creación de un producto editorial que reúne memorias colectivas del Barrio Municipal (Montevideo, Uruguay) en formato de historias gráficas. Primeramente, a modo de introducción, se ubica la experiencia y se detallan los antecedentes que le dieron impulso; posteriormente se realiza una descripción detallada de la metodología utilizada y finalmente se comparten reflexiones y aprendizajes del proceso transitado.

Palabras clave: memorias colectivas, historias gráficas, sistematización, diseño participativo

---

El punto de partida

Memorietas: memorias de un barrio es el título de un libro que relata en formato de cómic o historieta memorias colectivas del Barrio Municipal. El producto editorial fue elaborado por un grupo motor integrado por vecinas, vecinos y técnicas en comunicación del Complejo Municipal SACUDE, Montevideo, Uruguay.

El complejo es una iniciativa sociocomunitaria de gestión compartida (entre el gobierno de la ciudad y referentes vecinales) y está ubicado en la cuenca de Casavalle, una zona periférica de la ciudad de Montevideo, la capital del país. Su misión es “promover la participación comunitaria desde un proyecto cogestionado,

con un enfoque de derechos y equidad social, como medio de transformación individual y colectiva para las personas de la cuenca de Casavalle, Municipio D y ciudad de Montevideo" (de acuerdo con el sitio web del complejo). SACUDE emerge en 2010 por impulso de la ciudadanía organizada, con el apoyo de técnicas y técnicos que trabajaban para la Intendencia de Montevideo, y es heredera de una larga tradición de participación vecinal. Antes de ser SACUDE, el lugar fue sede de la Comisión Pro Fomento del Barrio Municipal Instrucciones (desde 1941) y a partir de 1996, alojó a una policlínica comunitaria, centro de atención primaria en salud. La construcción del complejo, que incluyó la ampliación y mejora de las instalaciones existentes, estuvo enmarcada en una intervención socioterritorial más amplia destinada a regularizar un conjunto de asentamientos precarios. La intervención implicó obras de infraestructura en el mejoramiento de viviendas preexistentes y construcción de nuevas áreas para tales fines, así como el mejoramiento de espacios públicos (Álvarez Pedrosian y Burjel Verstraete, 2025).

Los orígenes del complejo y la forma de gestión permiten caracterizar a SACUDE como una iniciativa de gobernanza colaborativa público-comunitaria, que surgió por irrupción (Blas e Ibarra, 2006), de abajo hacia arriba. Se trata de una gran infraestructura social (con canchas, centro de salud, teatro, salones, etc), que contribuye a fomentar vínculos cara a cara que cimentan la vida pública (Klinenberg, 2021), vínculos que favorecen la vertebración comunitaria y posibilitan arraigar la democracia (Ahedo, 2022).



Imagen 1. Evolución de las fachadas de lo que fue el salón de la Comisión Pro Fomento del Barrio Municipal Instrucciones y que luego devino en el Complejo SACUDE. **Fuente:** Elaboración propia. Autoría de Andrea Moreira.

Los relatos que toman forma de historietas en las Memorietas están relacionados con hitos barriales identificados colectivamente en una investigación participativa anterior, que tuvo como objeto de estudio a la participación en una iniciativa comunitaria y que tiene como estudio de caso al Complejo Municipal SACUDE (Burjel Verstraete, 2024). En el marco de esta investigación se analizó el devenir del proceso participativo a través de las memorias barriales, se identificaron etapas y se analizó qué formas adoptó la participación en cada una, buscando extraer aprendizajes para la iniciativa en cuestión y otras similares. Este proceso fue liderado por un grupo motor, el cual planificó y llevó adelante encuentros de creatividad social (Red Cimas, 2015) que convocaron a un centenar de vecinas, vecinos y personal técnico vinculado a la iniciativa. Las historias orales que emergieron de los encuentros fueron registradas y posteriormente se ordenó la información definiendo cuatro épocas temporales en la que se articulan las memorias del barrio desde su creación en 1941 al 2023. Las etapas fueron definidas a través de acuerdos arribados en el grupo motor y en función de cambios significativos de la vida comunitaria que aparecían repetidamente en las memorias barriales.

Este trabajo colectivo motivó la creación de dos productos, que fueron resultado de dos nuevos procesos participativos: las Memorietas y el libro *Tramos de una trama: memorias del Barrio Grande* (2024), dirigidos a públicos distintos. Las Memorietas nacen con el objetivo de poner las memorias colectivas en diálogo con niñas, niños y adolescentes teniendo en cuenta que quienes habían sido convocados en el proceso anterior de recuperación de hechos, anécdotas y vivencias del barrio eran fundamentalmente personas adultas y adultas mayores. Considerando que el formato cómic es uno de los primeros formatos a los que niños y niñas se acercan a la lectura y que este continúa siendo atractivo para la infancia y adolescencia, se decidió emprender una nueva investigación participativa con las historietas como mediadoras de diálogos intergeneracionales. El proceso fue liderado por un nuevo grupo motor y se presentó como trabajo final de grado de la carrera Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual de la Facultad de Arquitectura, diseño y urbanismo de la Udelar (Moreira Ifran, 2023).

En cuanto a la segunda publicación, *Tramos de una trama. Memorias del Barrio Grande* está destinada a un público adulto. Se trata de un libro de mayor extensión en el que se recogen las memorias colectivas del Barrio Municipal y alrededores en

distintos formatos y lenguajes (relatos breves, fotografías, líneas de tiempo colaborativas, podcast, videos, entre otros). Las Memorietas, en las que se centra este artículo, también son parte de esa publicación.



Imagen 2. Libro *Memorietas: memorias de un barrio*

Fuente: Elaboración propia. Autoría de Andrea Moreira.

Memorias en acción

Las historias que se cuentan en las Memorietas son fruto de un ejercicio de memoria colectiva. En los encuentros de creatividad social mencionados anteriormente las personas participantes identificaron hitos barriales e hitos de la participación, y en el intercambio fueron (re)construyendo colectivamente esos acontecimientos. Se evocaron huellas, marcas del pasado, atendiendo fundamentalmente a los sentidos que las y los protagonistas dan a lo que aconteció

(Jelin, 2002). Memoria e historia están íntimamente ligadas, pero no son lo mismo. La memoria surge de las personas que experimentaron los hechos, y está en permanente movimiento. Dice Nora que la memoria es “abierta a la dialéctica del recuerdo y de la amnesia inconsciente de sus deformaciones sucesivas, vulnerable a todas las utilizaciones y manipulaciones, susceptible a largas latencias y repentinas revitalizaciones” (Nora, 2008, p. 21).

La memoria, como fenómeno colectivo, retiene del pasado “sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (Halbwachs, 2004, p. 214). Recordamos con otros y otras, y al hacerlo, transformamos los recuerdos. Las memorias están en permanente movimiento, y a la vez, influidas -aunque no determinadas- por los marcos sociales que nos habilitan a hacerlo (Jelin, 2002; Halbwachs, 2004). Interrogamos los recuerdos, el pasado, desde el presente, desde lo que somos hoy. Es por ello que recordar es un acto, una acción de reconstrucción, no en el sentido de volver a dar forma a lo que fue, sino de dar una nueva forma, construir nuevamente y dotar de sentido a lo que aconteció. Así entendida, la acción de recordar es en sí misma una acción social transformadora (Vázquez, 2001).

Los relatos que el grupo motor de las Memorietas eligió contar están vinculados a vivencias cotidianas y refieren a la vida barrial, a las formas de habitar el barrio y de vincularse entre sus habitantes. Se seleccionaron acontecimientos de las cuatro grandes etapas identificadas previamente: *La Isla* (1941-1970), momento fundacional del barrio marcado por las primeras olas poblacionales; *Luces en las sombras* (1970-1990), ligada al período dictatorial, momento en el que, a pesar de las restricciones para reunirse, el barrio encontró alternativas para no dejar morir la participación; *Del elefante blanco a la hormiga atómica* (1990-2010)[1], un período de grandes movimientos en el barrio marcado por el resurgimiento del “salón del Municipal” como centro barrial, la creación de la policlínica comunitaria Los Ángeles y el proceso de regularización de asentamientos que da lugar a la construcción de SACUDE y *Comunidad en movimiento* (2010- 2023), relativa al devenir del proyecto SACUDE desde su surgimiento.

Cada historieta que se incluye habla del barrio, de cómo se recuerda que era y cómo se percibe hoy. De cuando era habitado por pocas personas y todas se conocían, de los intercambios de producción de las huertas familiares, de las agrupaciones barriales que marcaron fuertemente las prácticas participativas como la Agrupación Scout Vanguardia, de cómo se enteraban de lo que pasaba en el barrio. En resumen, de cómo se resolvían las necesidades y problemas colectivos,

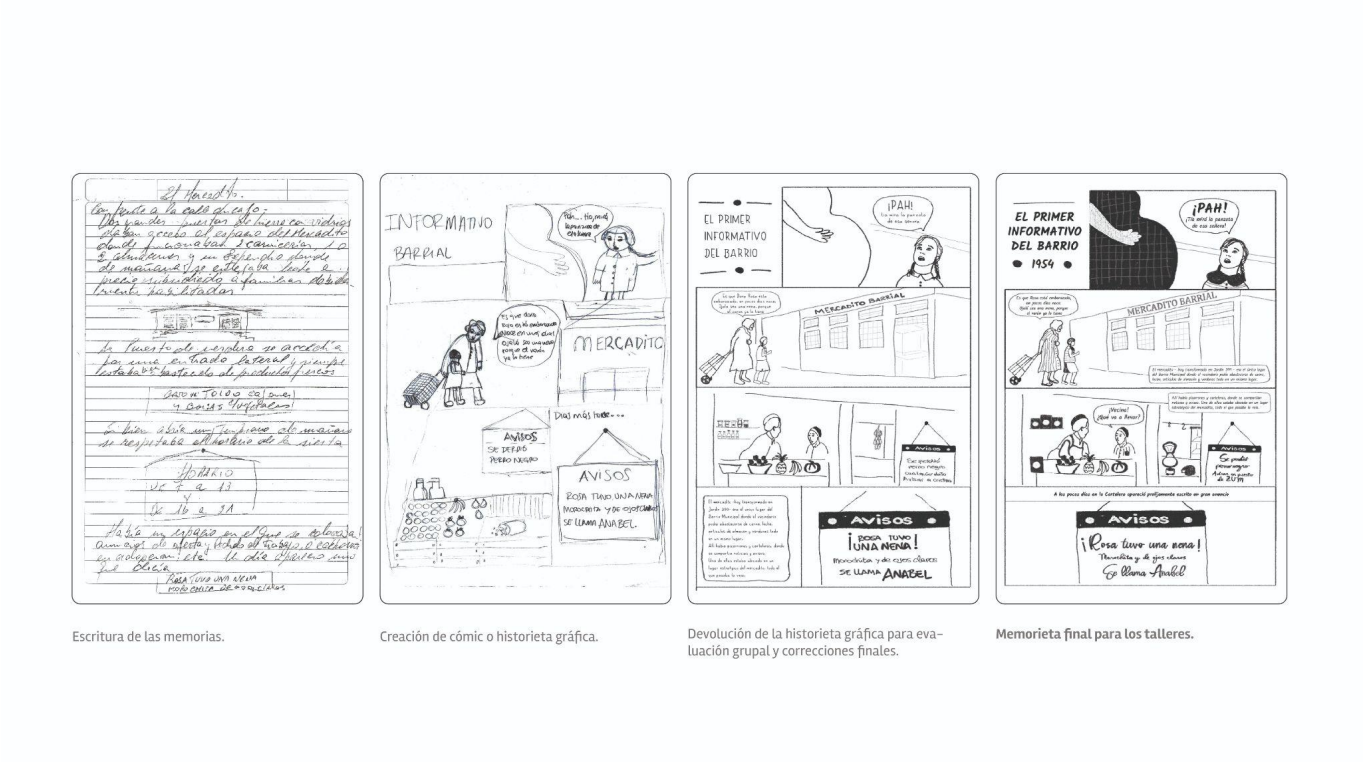
que no son tan distintas a las necesidades y problemas actuales, aunque haya otras formas de darles respuesta. Se eligió destacar ciertas formas de ser y estar, de habitar el barrio, que priorizaran los vínculos y la búsqueda de soluciones colectivas a estas necesidades. Situaciones que permitieran, a su vez, abrir nuevos diálogos con la actualidad.

Estas formas de ser y estar están vinculadas íntimamente a las identidades barriales (en plural). Reconstruimos el pasado apelando a lo que tenemos en común. Construimos relatos sobre las experiencias compartidas que configuran "comunidades de sentido fundacionales de identidades" (Rodríguez, 2013, p. 156). Relatos que construimos y que nos construyen.

Formas del hacer

Como fue mencionado, el proceso participativo que derivó en las Memorietas estuvo guiado por un grupo motor el cual se conformó como un espacio de "co-decisión estratégica sobre el proceso en colaboración" (Arnanz et al., 2023, p.36). Quienes integraron el espacio venían de una experiencia similar previa, un anterior grupo motor, lo que facilitó la tarea en la medida que existían vínculos cercanos y de confianza que posibilitaron el aprendizaje conjunto a partir de una vivencia vinculada a una praxis concreta (Arnanz et al., 2023; Freire, 2016). La nueva configuración grupal hizo que los vínculos adquirieran un nuevo sentido y se recrearan en torno a un objetivo común, en un espacio nuevo, en el que fue central el tiempo para el disfrute y compartir momentos lúdicos.

La creación de las Memorietas tuvo tres fases. En la fase primera se seleccionaron colectivamente los relatos o memorias del barrio que se querían contar y posteriormente una vecina o vecino se encargaba de escribir el relato breve en forma de historia. En la segunda fase la diseñadora creaba, a partir del registro visual de la época, un cómic o historieta gráfica que representara las ideas que se querían transmitir. Esta instancia tenía una retroalimentación centrada en las imágenes, se definían colectivamente ideas visuales que ayudaran a la diseñadora en la tarea. En la tercera fase se realizaba la devolución de la pieza (en este caso cómic) al grupo motor para realizar una evaluación final. Luego de la realización de cada cómic o historieta gráfica había un intercambio que generalmente ocasionaba ajustes en los textos e imágenes, de manera de lograr que las representaciones fueran fieles a la realidad que se narraba. Estos encuentros funcionaban como conversaciones abiertas, con los bocetos en mano, en los que dialogaban los saberes técnicos y populares permitiendo enriquecer el producto final.



Escritura de las memorias. Creación de cómic o historieta gráfica. Devolución de la historieta gráfica para evaluación grupal y correcciones finales. **Memorieta final para los talleres.**

Imagen 3. Ejemplo del proceso de elaboración de una memorieta.

Fuente: Trabajo final de grado de Andrea Moreira (2023).

La referencia principal del proyecto, y las líneas de investigación utilizadas, están inspiradas en los trabajos realizados por Orlando Fals Borda en la década del 70 con el grupo denominado La Rosca, y en particular, en la experiencia vinculada a la elaboración de historias gráficas en la que tuvo un rol clave el ilustrador Ulianov Chalarka. Estos productos tenían por objetivo recuperar y sistematizar las memorias históricas relacionadas a la tenencia de las tierras, el despojo y la organización de los movimientos campesinos a lo largo del siglo XX, como herramienta de acción política y social.

Tres principios clave en la investigación acción, como metodología de investigación desarrollada por este grupo, fueron la recuperación crítica de la historia, la devolución sistemática y la participación (Rappaport, 2021), los que también guiaron a las Memorietas como proceso. Asimismo, en la elaboración de las historietas gráficas de La Rosca fue central el concepto de imputación que refiere a

la forma de crear los relatos gráficos dando prioridad a la credibilidad más que a la exactitud histórica fruto de un esfuerzo por reimaginar el pasado y transformarlo en “una herramienta que permitiera incidir en el futuro” (Rappaport, 2021, p.69). Para ello era clave emplear detalles del pasado que crearan vínculos afectivos entre el lector y los personajes. En las Memorietas, se apeló a lugares y personajes reales que fueran reconocibles y posibilitaran el reconocimiento y los vínculos afectivos.



Imagen 4. Anclajes visuales a partir de fotografías históricas del barrio.

Fuente: Trabajo final de grado de Andrea Moreira (2023).

La utilización de estos recursos en los cómic permite dotar a la memoria de una dimensión espacial y, a la vez, una temporal que está dada tanto por la forma en la que se presentan las imágenes (la vestimenta, la aparición de objetos que ya no se utilizan o construcciones edilicias que ya no están) como por el recurso de las viñetas, que prevé la multiplicidad de tiempos en una negociación implícita entre el lector y el conjunto “texto-imagen” (Catalá-Carrasco et al., 2019). Las líneas de las viñetas cambian el escenario y permiten trasladarse para adelante y atrás en el tiempo, lo que además se ve reforzado en las Memorietas a través de aclaraciones textuales, permitiendo ubicar a quien lee.

En lo que respecta a la devolución sistemática es posible identificar distintas dimensiones en la investigación. Una primera dimensión refiere a la interna del grupo motor, y a cómo se sucedieron, como ya se especificó, las sucesivas devoluciones en la fase de creación de las memorietas, una segunda, en la que

estas se compartían con otras grupalidades, para abrir nuevos diálogos y para crear nuevas historias. Y una tercera, en la que se realizó la presentación del producto editorial.

Cuando las historietas estuvieron listas se generaron espacios de encuentro con niños, niñas y adolescentes para poder compartirlas. Se realizaron talleres con grupalidades de niñas y niños del Complejo SACUDE y otros con el grupo de Animación Sociocultural integrado por adolescentes y jóvenes. Los encuentros permitieron ampliar las historias, conocer el pasado, abrir diálogos sobre el habitar barrial actual y crear nuevos relatos en distintos formatos vinculados a sus vivencias barriales.



Imagen 5. Fotografías de los talleres realizados con niñas, niños y adolescentes.

Fuente: Trabajo final de grado de Andrea Moreira (2023).

Finalmente, se elaboró el producto editorial *Memorietas: memorias de un barrio* que no solo incluyó las historietas realizadas por el grupo motor, sino algunas de las

elaboradas en los talleres. El producto editorial, concebido como material educativo, contiene un apartado sobre cómo construir una memorieta -titulado Haciendo memoria- el cual procura estimular a seguir contando memorias e historias, seguir abriendo diálogos que fortalezcan la trama vincular barrial, y permitiendo visualizarnos como protagonistas de los espacios que habitamos con posibilidad de transformarlos. Los sentidos construidos colectivamente a través de los relatos, de los cuentos que nos contamos, permiten significar el espacio público como lugar (Álvarez Pedrosian, 2019), del que somos parte y podemos dar forma a través de la participación (Montañés, 2020). Esa es la apuesta de las Memorietas.

La presentación del libro se realizó en dos jornadas en los meses de octubre y noviembre de 2023. La primera se realizó en el marco del Día del Barrimonio, una celebración en la que anualmente SACUDE festeja el patrimonio barrial. En esa oportunidad, las Memorietas se presentaron en una exposición en un espacio público contiguo al complejo. La actividad estuvo acompañada de actividades lúdicas y de una fonoplatea radial en la que se invitaba a las personas presentes a compartir sus relatos sobre el barrio. En noviembre, se realizó la presentación oficial en el teatro del Complejo, de la que participaron más de un centenar de personas. En el evento se contó el camino recorrido y se entregaron ejemplares. Al cierre de la presentación se abrió el micrófono para compartir comentarios, los cuales no tardaron en llegar: hubo agradecimientos por el trabajo, sorpresas al reconocer en las Memorietas a personas y lugares con los que tenían vínculos cercanos y sobre todo, nuevos relatos barriales, que podrían dar lugar a nuevas historietas.

Las repercusiones también llegaron en forma de versos. Una vecina y cantautora, María Elena Melo, compartió lo siguiente al grupo motor días posteriores a la presentación:

Con los recuerdos estamos vivos

ellos son parte de nuestro destino

que las memorias estén presentes

son el futuro de toda la gente

las memorietas ya están plantadas

son luz, son vida y están dibujadas

el trazo memorioso de lo vivido

con amor y colores no habrá olvido.









Imagen 6. Fotografías de las dos jornadas de presentación de las Memorietas.

Fuente: Elaboración propia. Autoría de Andrea Moreira.

Sentires y pareceres. Reflexiones abiertas

Las reflexiones que se desarrollan a continuación son miradas a distintos tiempos y sobre distintos aspectos del proceso. Cabe detenerse en primer lugar en lo que respecta al grupo motor, el cual funcionó como un espacio genuino de diálogo y creación colectiva, donde los saberes populares y técnicos se conjugaron para transformar los relatos orales en historietas. Consideramos que fue una experiencia transformadora, tanto a nivel colectivo como a nivel individual, como lo ilustra este relato escrito por Carlos Mesa, uno de sus integrantes, que lleva por título *Memorieteando ando*:

El gusto por escribir lo heredé de mi madre. Ella no tuvo oportunidad de ir a la escuela. Hija mayor de 10 en una familia de campesinos humildes, su misión era la de ayudar en las tareas de la casa, atender a los hermanos, ordeñar, alimentar a las aves de corral y cerdos, etc. Aprendió a leer con una de sus hermanas y “ensayaba” con cada papel escrito, diario o revista que le llegaba, y me lo transmitió en sus cromosomas y su ejemplo.

En mi infancia y adolescencia mis regalos eran libros. En los estudios: matemáticas y ciencias apenas suficiente, pero en idioma, literatura, historia y todo lo de memorizar letras excelente. Más tarde tuve el privilegio de trabajar 26 años en la más antigua y mayor librería del país. Como pez en el agua.

De tanto leer me brotó a borbotones la necesidad de escribir. Por eso cuando me llegó la invitación a ser parte de un equipo para construir un cómic mi alegría fue como la de un perro con dos colas. Tenía experiencia de haber participado en boletines barriales, pero ¡un libro! Era casi tocar el cielo con las manos… y más aún si los textos serían memorias de hechos o acontecimientos ocurridos en el barrio donde habito hace más de 70 años.

Lo que no me sonaba muy apreciable era lo de cómic.

- Yo “estoy grande”, hablo castellano, siempre lo llamé historietas. ¿Por qué no Memorietas? Gustó y quedó.

Mi tarea fue rememorar la historia y relatar historias (reales o ficticias) dejando espacios en blanco para la ilustración.

- Eso sí, no me pidan que dibuje. Si trato de hacer un perro puede parecerse a un ovni con cola y patas.

Hoy, al evocar esta experiencia me siento tan emocionado, conmovido y agradecido que debo cerrar aquí este relato porque se me empaña la visión y me tiembla el pulso.

Llevar adelante la tarea grupal no fue sencillo. La definición sobre qué historias se contarían y cómo, qué título llevarían y cómo compartirlas con otras y otros de forma atractiva conllevó reflexiones y negociaciones grupales. En ciertas fases del proceso grupal se definió solicitar apoyo de personas externas al grupo que devolvieran nuevas miradas que, a su vez, dieran lugar a nuevas reflexiones. En este sentido, fueron claves los aportes de una docente con vasta experiencia en procesos de lectura y escritura y los de las talleristas referentes de los grupos de niñas, niños y adolescentes con los que se trabajó. Los comentarios recibidos provocaron nuevos ciclos de reflexión acción, nuevos aprendizajes, que repercutieron en el producto final elaborado y en los talleres realizados, a la vez que alimentaron las conceptualizaciones sobre la participación y la investigación participativa de otra de las investigaciones en curso (Burjel Verstraete, 2024).

El grupo motor también reflexionó críticamente sobre el acto mismo de recordar. Conversamos sobre cómo funciona la memoria, sobre cómo recordamos, sobre las elecciones que siempre están presentes al momento de recordar, seamos conscientes o no, y de las elecciones que estábamos tomando colectivamente al construir los relatos que serían parte de las Memorietas. Experimentamos la potencia de generar encuentros para recordar experiencias compartidas y percibimos cómo, frecuentemente, los relatos ocultan episodios negativos o conflictos. Pudimos vivenciar cómo se renuevan los sentires, y las esperanzas, al respecto de la acción colectiva cuando quienes fueron protagonistas relatan cómo lograron sortear dificultades (como el robo de los insumos para el campamento días antes de irse), o cómo toman forma deseos colectivos (como cuando un grupo de vecinas y vecinos construyó una maqueta proyectando un espacio que deseaban

tener en el barrio, lo que finalmente ocurrió). Todas estas son historias que se cuentan en las Memorietas.

Hay también otras historias que refieren a las pequeñas acciones que construyen los vínculos cercanos, que hacen a formas de convivencia que posibilitan que luego tengan lugar las acciones colectivas. Hay una memorieta que tiene por escenario a la calle, y muestra una conversación cotidiana entre vecinas, y otra que cuenta cómo tres mujeres, una médica y dos referentes comunitarias, decidieron crear un grupo para personas mayores que fuera un espacio de encuentro para “disfrutar la vida junto a otras personas”. No es casual que las protagonistas de estas acciones sean mujeres. Suelen ser mujeres quienes construyen tramas barriales, a través de “acciones y saberes cooperativos que anidan en las más íntimas e inmediatas relaciones de producción de la existencia cotidiana” (Gutiérrez, 2017, p. 34).

Las Memorietas fueron el medio para poner en valor estas prácticas, y para estimular conversaciones sobre el habitar barrial, las memorias y la acción colectiva. El libro fue mediador de conversaciones, de aprendizajes y motor de participación, tanto por su proceso de diseño participativo, como por la temática que atraviesa sus contenidos, las invitaciones incluidas en el producto editorial y por los dispositivos diseñados para poner las memorias en acción: los talleres y presentaciones. La última página de las Memorietas está en blanco salvo por una palabra: “Continuará”. Deseamos que este producto comunicacional siga estimulando las memorias y contribuyendo a entrelazar experiencias que construyan caminos en común.

Referencias bibliográficas

Ahedo, Igor. (14 de noviembre de 2022). ¿De qué hablamos cuando hablamos de participación? *I+D Fundación para la Investigación Social Avanzada*.https://isdfundacion.org/2022/11/14/de-que-hablamos-cuando-hablamos-de-participacion/

Álvarez Pedrosian, Eduardo. (2019). *Filigranas. Para una teoría del habitar.* Udelar.

Álvarez Pedrosian, Eduardo y Burjel Verstraete, Mayda. (2025). Por un “Barrio Grande”: un proceso de integración socioterritorial en la cuenca Casavalle,

Montevideo. *Revista INVI*, 40(115), 1-32. https://doi.org/10.5354/0718-8358.2025.78040

Arnanz, Luis, García, Néstor y Villasante, Tomás. (2023). La investigación y acción participativa y transformadora basada en los grupos motores. *Revista Prisma Social*, (43), 34–56.

Blas, Asier e Ibarra, Pedro. (2006). La participación: Estado de la cuestión. *Cuadernos de Trabajo de Hegoa*, (39). https://ojs.ehu.eus/index.php/hegoa/article/view/10754

Burjel Verstraete, Mayda. (2024). *Un estudio participativo sobre la participación en una iniciativa comunitaria. El caso del Complejo Municipal SACUDE (Montevideo, Uruguay)* [tesis de doctorado]. Universidad de Valladolid. https://doi.org/10.35376/10324/71598

Catalá-Carrasco, Jorge, Drinot, Paulo, & Scorer, James. (Eds.). (2019). *Cómics y memoria en América Latina*. Cátedra.

Complejo Municipal SACUDE. (2023). *Memorietas. Memorias de un barrio.* Intendencia de Montevideo. https://view.genially.com/66e9d4fe520fc8626ad04fd6/interactive-content-memorietas-memorias-de-un-barrio

Complejo Municipal SACUDE. (2024). *Tramos de una trama. Memorias del Barrio Grande.* Intendencia de Montevideo.

Complejo Municipal SACUDE. (2025). ¿Qué es el complejo municipal SACUDE?.https://sacude.montevideo.gub.uy/quienes-somos/que-es-el-complejo-municipal-sacude

Freire, Paulo. (2016). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.

Gutiérrez, Raquel. (2017). *Horizontes comunitario-populares*. Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Horizontes%20comunitario-populares_Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf

Halbwachs, Maurice. (2004). *La memoria colectiva.* Prensas Universitarias de Zaragoza.

Jelin, Elizabeth. (2002). *Los trabajos de la memoria.* Siglo veintiuno editores.

Klinenberg, Eric. (2021). *Palacios del pueblo. Políticas para una sociedad más igualitaria*. Capitán Swing.

Montañés, Manuel. (2020). Estrategia y metodología participativa del modelo ciudadanista de planificación y diseño de políticas públicas. En M. C. Cano y L. C. Granja (Eds.), *Políticas públicas: Reflexiones y experiencias latinoamericanas* (pp. 15–35). Universidad Santiago de Cali. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=779237

Moreira Ifran, Andrea. (2023). *Memorietas. Memorias de un barrio* [Proyecto Final de Carrera]. Universidad de la República. Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo.

Nora, Pierre. (2008). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Ediciones Trilce.

Rappaport, Joanne. (2021). *El cobarde no hace historia: Orlando Fals Borda y los inicios de la investigación acción participativa*. Editorial Universidad de Rosario.

Red CIMAS. (2015). *Metodologías participativas: sociopraxis para la creatividad social.* DEXTRA.

Rodríguez, Lilia. (2013). Notas para una epistemología de la relación memoria-identidad. *TRAMAS, Subjetividad y Procesos Sociales*, (38), 149-178. https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/635

Vázquez, Félix. (2001). *La memoria como acción social.* Paidós.

Notas

[1] Los nombres de las etapas refieren a frases de vecinas y vecinos y anécdotas relacionadas a cada etapa. El nombre “Del elefante blanco a la hormiga atómica” alude a que mientras estaba en construcción el gran edificio de SACUDE, el equipo técnico que llevaba adelante la obra temía que se convirtiera en un elefante blanco, un gran espacio vacío. En respuesta a esta expresión, surgió otra por parte del vecindario: la hormiga atómica, en referencia al trabajo permanente y desde abajo.

¿Escuelas de ciudadanía: prácticas creativas y desbordantes?

Tomás R. Villasante

Haraway, como muchas feministas, parte del “conocimiento situado”, y en cuestiones de auto-formación en grupos parece muy conveniente tocar estos aspectos de las vidas que son más cercanas y cotidianas. Por eso para empezar esta reflexión lo hago desde las preguntas que me sigo haciendo sobre los éxitos en los que participé de alguna manera (encontrando que algo funcionaba) y de cómo se produjeron los fracasos que nos han ido sucediendo en las historias más cercanas. La gran Historia se mueve en siglos y la dejo para quienes quieran debatir sobre ideologías que justifiquen a cada cual (cada uno/a tenemos una formación que nos da unas seguridades…). Pero me parece preferible empezar por plantearnos preguntas sobre algunos éxitos que sin embargo apenas son considerados y replicados, y desbordan a las realidades que nos oprimen, pero con el tiempo se desnaturalizan y/o se va olvidando lo que se avanzó colectivamente.

“*Jugar a figuras de cuerdas…, fracasar y a veces encontrar algo que funciona… transmitir conexiones que importan, … el juego SF de la respons-habilidad*”

(Donna Haraway)

¿Qué podemos aprender ahora sobre nuestras “transiciones”?

¿Qué aprendimos con la llamada “transición política” del franquismo a la homologación con las democracias europeas? y ¿cómo se frenó el empuje que venía del 68 y que en los 80 se fue descafeinando? Buen arranque para entender el paso de las movilizaciones populares que duraron años hasta lo que se llamó el “desencanto” para nuestra generación. La fuerza de los movimientos autoorganizados durante la dictadura, sobre todo con las generaciones de jóvenes en los años 70, se manifestaba en actividades semi-legales o ilegales en fábricas, en los barrios o en las universidades, que son bien conocidas (a pesar de que alguno cuenta que el rey o los partidos fueron los que decidieron el cambio). Los gobernantes estaban muy asustados por las movilizaciones populares. Por arriba se hicieron pactos, pero era en la vida cotidiana donde se palpaba la inquietud por los cambios necesarios.

Las “comisiones obreras” no eran un sindicato como hoy lo conocemos, sino grupos de activistas locales (no legales) que usaban leyes franquistas para desbordarlas desde dentro, que convocaban asambleas por problemas muy concretos, el “conocimiento situado” con el que aprendimos. Desbordábamos las Asociaciones de Vecinos legales y algunos grupos de activistas en barrios se convirtieron en “escuelas de ciudadanía”. Las organizaciones se iban construyendo desde abajo, y los partidos (clandestinos y minoritarios) iban aprendiendo (no al revés) de lo que crecía en barrios y fábricas. Algunos partidos supieron aprender de lo que estaba pasando, y pudieron ir estableciendo redes entre unos movimientos y otros, también con los movimientos universitarios, los de mujeres, o con los ecologistas que empezábamos entonces, etc.

Pero las diferencias entre lo que se cocía en las bases autoorganizadas y las direcciones de partidos es un dato a tener en cuenta y de ahí vienen varias consecuencias. Los partidos llegaron a formar la Plata-Junta como forma de negociar con el Gobierno. Pero las “escuelas de ciudadanía” estaban en barrios, fábricas, universidades, iglesias de los curas progres. La diferencia estaba entre las direcciones, las movilizaciones y la autoorganización, ya que no es lo mismo cada elemento y sus relaciones. Las movilizaciones fueron posibles desde abajo por la autoorganización (muchas veces sin pedir permiso), pero ya en la “transición” se fue cambiando (tras la legalización de los partidos) a que “lo electoral para llegar al poder” era la clave, y las Comisiones se tornaron en un Sindicato a la europea, las Asociaciones de barrio se fueron perdiendo (dirigentes presentándose a concejales por los diversos partidos), etc.

Se consiguieron buenos avances económicos y sociales, pero a finales de los años 80, ya ni el gobierno del PSOE hizo caso a una gran huelga general en todo el estado, o donde había una consigna de “OTAN NO” se pasó a entrar en la alianza militar dirigida por EEUU. Los años de las “escuelas de ciudadanía” de una generación dieron paso a la desorganización de los movimientos de base popular. Los éxitos conseguidos desde abajo (y con víctimas) pasaron a atribuirse a personajes singulares por parte de los medios de comunicación. Esta es una historia de éxitos, de desencantos y posteriores abstenciones en las sucesivas elecciones. ¿Qué podemos aprender en la formación de estas prácticas y cambios importantes? Algunos vivimos la desarticulación de las bases populares y preguntamos sobre cómo las “respons-habilidades” no se fueran a frustrar de nuevo para otra generación entera.

En 4 libros reflexionábamos sobre lo aprendido y olvidado. “Los vecinos en la calle”

(1976) sobre movilizaciones y democracias participativas de base, “Hacia una ciudad habitable” desde el ecologismo eco-social (1982), “Comunidades locales” (1984) tesis introduciendo metodologías de investigación-acción, y “Retrato de chabolista con piso” (1989) escrito colectivo sobre la remodelación de barrios chabolistas con la gran lucha vecinal, que no se consiguió generalizar a otras ciudades. En todos ellos está lo que disfrutamos haciendo las transiciones con los movimientos sociales, con esfuerzos y resultados palpables, lo que se pudo aprender por quienes participamos, pero también la otra versión desde los poderes de quienes contaban la Historia que se debería tener en cuenta en los medios.

¿También experimentamos en otros países el éxito-desencanto?

“*El imperativo Ético: Actúa de tal forma que aumentes el número de alternativas. El imperativo Estético: Si deseas ver (conocer) aprende cómo actuar*”

(Von Foerster, 1981)

Desde finales de los años 80 (movilizaciones contra la OTAN y la gran Huelga General en las Españas) ya los gobiernos habían desencantado a unos y neutralizado con su versión a los demás. Desde América Latina nos preguntaban cómo se había llegado al socialismo sin rupturas y de forma tan ejemplar. Nos fuimos con la “metodología de redes y conjuntos de acción” a explicar que no había socialismo y que debíamos aprender de las organizaciones de base si se querían “democracias participativas”. Incluso que con muchas movilizaciones no era suficiente, pues la clave está en que permaneciese la pluralidad de organizaciones surgidas desde abajo. Las movilizaciones suelen desbordar a los movimientos que se han burocratizado, pero para que surjan es preciso que sea activa la vida de “grupos motores” desde la vida cotidiana (1994, “Las ciudades hablan”, libro colectivo sobre redes de barrios en Caracas, Bogotá, Lima, Santiago, Buenos Aires y Salvador de Bahía).

La visión de aquellas autoorganizaciones latinas dio paso a dos libros en “Cuatro redes para mejor-vivir” (1998), que mostraban métodos para construir ciudadanías desde abajo. El cambio de siglo en varios países del continente dio éxitos labrados por varios movimientos sociales y movilizaciones, incluso con Gobiernos y Constituciones más democráticas y que daban la razón a las luchas populares (y sin partidos clásicos). Desde 1996 un Máster en la Universidad Complutense de Madrid

(luego en Barcelona, Bilbao, Sevilla, Tenerife, Ecuador, Perú y Chile) nos enseñó resultados: que eran viables las metodologías participativas para autoorganizarse en los barrios, en las cooperativas, en los movimientos, en los municipios, y hasta en regiones y estados. En el Estado de Kerala (33 millones de habitantes, India) desde 1996 hasta hoy está la experiencia de mayor éxito en democracias participativas (2011, libro con Rosa Pinto “La democracia en marcha”). Los Foros Sociales Mundiales de Porto Alegre venían a refrendar que “otro mundo es posible” si se partía de las “escuelas de ciudadanía”, de las “economías solidarias”, los “presupuestos participativos”, etc.

La cuestión era que en el cambio de siglo los avances y éxitos que se iban consiguiendo no se mantenían más allá de un tiempo. Algunos factores desde los poderes dominantes de la economía y la política consiguen desanimar a los “grupos motores” de la base social para que dejen de ser la fértil cosecha que nutre los cambios en las sociedades. Una investigación de 2 años me llevó a preguntar “¿por qué los grupos de base hacían lo que hacían?”. Pero la primera sorpresa fue que la gente se extrañaba de tal pregunta, pues no se la suelen hacer y ven que es natural en sus actividades habituales los “disfrutes y desbordes” con lo que están haciendo, como el título del libro de esa amplia investigación participativa (2006, “Desbordes creativos”). Las “escuelas de ciudadanía” eran y son la educación informal tanto en Salvador de Bahía, Montevideo, Cuernavaca (México), Cuenca (Ecuador), o en Madrid (desde culturas muy diferentes) para la autoorganización de lo popular.

Desde los Presupuestos Participativos de Porto Alegre (casi millón y medio de habitantes) y desde el Estado de Rio Grande do Sul (casi 12 millones) se generalizaron por todo el mundo su forma paralela de toma de decisiones democráticas desde iniciativas de la base social. Y en nuestro caso los apoyamos en varios municipios, destacando el caso de Sevilla con muy buenos resultados en los barrios: tuvimos que pasar de las primeras asambleas de Distrito a una veintena de Grupos Motores y asambleas por barrios (se llenaban de gente y hubo que descentralizarlas). A escala general consiguieron el carril-bici de toda la ciudad, y para cada barrio muchas mejoras. Aunque las peleas externas e internas en los partidos acabaron por descafeinar lo que se estaba avanzando. Y quienes dicen controlar las claves de la Historia hicieron fracasar las buenas iniciativas de la gente implicada de base.

Todos proclaman las democracias participativas en los programas, pero en las prácticas se olvidan de aplicaciones consecuentes. Solo en las movilizaciones de los “indignados” que se dieron más tarde se notó la huella de estas “escuelas de

ciudadanía". Podemos aprender en Andalucía, en los Andes, o en India, con prácticas muy concretas, y cuando los problemas se vuelven a incrementar, aparecen los "disfrutes y desbordes" con los "grupos motores", que de nuevo sirven para resolver lo que está al alcance de la mano. Se basan en confianzas que se van curtiendo con las prácticas más que con los discursos. Aprendemos la lección de que los liderazgos pasan, pero en las "retaguardias" despierta el afán transformador cuando los problemas concretos aprietan y cuando se han cultivado los campos con prácticas vivas que nos convencen.

¿Es tan difícil aprender de lo que se comprueba que sale bien?

Las crisis se van sucediendo desde el descalabro de la economía mundial (en 2007-8) a la pandemia (2020), los datos de la aceleración del cambio climático (cumbres mundiales que apenas comprometen en la práctica), al orden internacional neo-conservador con guerras y amenazas de nuevos imperialismos (incluso telemáticos). Las nuevas generaciones sienten que están viviendo peor que sus familias de origen. En varias partes del mundo saltaron los movimientos "indignados", y de nuevo se demostró que desde las bases sociales hay una capacidad de resistencia, de protesta, e incluso de organización a pequeña escala como un resultado de las movilizaciones (numerosos grupos motores de innovaciones ecológicas, de feminismos, de economías solidarias, etc.) Pero también aprendimos que la capacidad para articular las iniciativas de base con capacidad transformadora a escala de países y regiones aún no está tan madura. Algunos liderazgos aprovechan estas movilizaciones y sobrepasan los intentos de construir movimientos inclusivos (¿con "escuelas de ciudadanía"?), y suelen durar lo mismo que sus "personajes", que acaban por superar a sus propias personas.

Los libros "Redes de vida desbordantes … desde la vida cotidiana" (2014) y "Democracias transformadoras" (2017) fueron intentos para seguir aprendiendo de prácticas con sectores de base y hacer propuestas superadoras. Sobre todo, en lo que pudimos participar con los "municipalismos" que fue el gran éxito en las ciudades españolas de 2015, y que podría ser una buena base para unas "escuelas de ciudadanía" que posibilitaran las transformaciones a una mayor escala. Pero de nuevo hubo quien no aprendió de los propios éxitos, que sería lo mínimo, sino que tampoco se hicieron autocríticas tras los mediocres resultados electorales que se vienen cosechando por los políticos desde aquella experiencia. Las "mareas" de los diversos sectores como nuevos movimientos iniciaron un buen camino, y los círculos en los que se apoyó el primer Podemos tenían esa potencialidad de

autoorganización, que cuajó en los municipalismos con los que conquistamos gobiernos locales.

Hay metodologías “co-labor-activas” para construir democracias participativas que desde décadas se vienen usando en los movimientos sociales más potentes en el mundo. Para los municipalismos pudimos usar algunas en varias ocasiones. Por ejemplo, en la redacción del programa para Ahora Madrid, en una mañana nos reunimos todas las tendencias (personas de Ganemos con tendencias dentro de IU, de Podemos, independientes, etc.). De allí salió una base de programa, en que cada subgrupo temático pudo consensuar unos mínimos que sirvieran para presentarse a las elecciones. Varios de los concejales electos, que salieron de unas votaciones abiertas, el programa lo fueron conociendo al asumir sus cargos. Desde la tradición de los partidos clásicos la construcción de los Presupuestos Participativos o de los Foros Sociales tardaron en entenderlo y aplicarlo convenientemente. Apoyamos en varios municipios, pero apenas se pudo aprovechar para aprender con “escuelas de ciudadanía”. Ni los técnicos municipales lo favorecían ni la inexperiencia de las concejalías dio para ir más allá de protagonismos personales.

En Canarias iniciamos en varias islas talleres con metodologías participativas, y al menos en 4 islas pudimos hacer unos “mapeos estratégicos” para decir desde las bases cuales eran las Ideas-Fuerza a movilizar y cuáles las alianzas de movimientos (y de partidos) que podían impulsar lo acordado. Las “escuelas de ciudadanía” con métodos participativos los “grupos motores” de base las aprecian bien en donde las hacemos, la gente sale decidida, pero luego desde las direcciones partidistas plantean otras prioridades. Y esto es la experiencia de años con diversos partidos de casi todos los colores (y mejor no señalar a ninguno en especial). En Canarias también acordamos con 4 partidos reuniones durante 4 meses, con la presencia en los talleres de grupos de base de movimientos sociales, con métodos participativos: hicimos un Manifiesto que suscribieron más de 500 personas, y en la revista El Viejo Topo contamos estas metodologías. Tras el verano las disputas por las listas acabó con la iniciativa.

Otro caso concreto que hubiera posibilitado “escuelas de ciudadanía” participativas con “escuchas generadoras” pudo iniciarse con Sumar, con su primer equipo y planteamientos. Decían que se trataba de escuchar a la sociedad civil y que un frente inclusivo debería tener un 70% de sociedad civil y un 30% de partidos. Les planteamos la experiencia canaria, hice una ficha para los 35 grupos con los que nos reunimos en septiembre, pero no se siguieron las escuchas generativas ni en estos grupos temáticos ni en los territoriales. Unos pocos de los grupos hicieron un

buen trabajo, pero no hubo una continuidad. Aparece la democracia participativa en los discursos, pero en las prácticas de base solo se confía en los tirones de tipo electoral (sondeos, preguntas y votaciones plebiscitarias, etc.) Como tienen miedo a la gente y sus iniciativas, quieren mantenerse en el poder, y no en la tarea de ejecutar y rendir cuentas, y acaban siendo más "personajes" que personas.

¿Nos faltan "respons-habilidades" co-creativas ante la I.A.?

"...la interacción de actores... amigable inversión de la Inteligencia Artificial... Más allá de la Teoría de la Conversación... Teoría de la Interacción de Actores.

(Gordon Pask, 1993)

Estas citas de Von Foerster y Gordon Pask están en Delgado y Gutiérrez (1995) un libro en que planteábamos avanzar "De los movimientos sociales a las metodologías participativas": Las movilizaciones sociales son motores de cambio por lo que persiguen conseguir. Intentan ser movimientos autoorganizados para una mayor continuidad, pero a veces se encorsetan y no relanzan las movilizaciones transformadoras, y se agotan en peleas internas y en formas burocráticas, etc. Los movimientos educativos, como los sindicales, vecinales, ecologistas, feministas, etc. (y los partidos) también caen en estos vicios. Vienen bien estas dos citas, para fomentar cómo aumentar el número de alternativas más que seguir un ejemplo desde la ética y estética del "modelo de las vanguardias". Actuar para conocer, o sea, pasando de las conversaciones a la interacción de actores, pues para conocer mejor es bueno aprender a actuar en "escuelas de ciudadanía" desde procesos creativos y "co-labor-activos", que es lo que venimos argumentando.

Estamos en los tiempos del Big Data y la llamada Inteligencia Artificial. Hay formas para actuar y conocer, y abrir nuevas alternativas. Se concretan no solo con las herramientas educativas tradicionales, sino contando con nuevos modos participativos. Los Data Center reúnen una gran información de todo el mundo manejados por poderes transnacionales. En estos lugares se van acumulando datos de todas las transferencias y comunicaciones que se van produciendo, y desde esos poderes informáticos y económicos se promueven con I.A. ¿Pero se están regulando democráticamente esos poderes de la información y de la difusión técnica de lo que es y no es verdadero? ¿Ante nuestras preguntas legítimas sobre cualquier tema se

nos contesta con una “verdad”? ¿Entrenada por quién?

El padre de la cibernética de segundo orden, Heinz Von Foerster, ya nos enseñó que hay unas preguntas legítimas y que otras son preguntas ilegítimas. Las legítimas son las que nos hacemos para hacer avanzar el conocimiento y la acción en temas que aún no sabemos, y en los que podemos avanzar mediante las inteligencias co-labor-activas. Y nos hacen preguntas ilegítimas cuando alguien tiene una respuesta ya prefabricada y trata de difundir y examinar a los demás sobre su conocimiento. Desde los conocimientos técnicos de algunos poderes es fácil poder usar el tecno-populismo frente a la “ignorancia y miedos” de la gente común. La revolución cibernética, y su último avance con la llamada Inteligencia Artificial, trae la magia de lo inevitable y de milagros fastuosos en los que debemos creer. En Europa se está tratando de legislar sobre los usos de la I.A. y cada vez hay más voces científicas que, sin negar que es un medio muy interesante para usar, hay también diversos retos y peligros que tenemos que prevenir socialmente.

Pero podemos avanzar con unas preguntas legítimas: 1) ¿Los materiales que precisa usar la IA para poder desarrollarse son abundantes? ¿Hay un componente de crisis de materiales extractivos necesarios, que hará muy difícil pensar en un desarrollo masivo de la IA? La lucha por las patentes y por los materiales básicos sigue y va a provocar nuevos conflictos, incluso guerras 2) ¿Qué va a pasar con los empleos que van a ser sustituidos por las máquinas? La población mundial aún sigue creciendo y los puestos de trabajo se van reduciendo. Más bien se van observando tendencias a la polarización entre las tareas y los trabajos precisamente con el manejo de las nuevas tecnologías en el mundo. 3) ¿Podemos saber quién manda a los “entrenadores” de las máquinas de datos, y quién hace las propuestas que nos llegan como “objetivas”? ¿Quién va a tener el control y poder de decidir sobre el uso de tecnologías, que pueden alterar las conductas de miles de personas, haciendo parecer reales cosas que son “necesidades” solo desde entrenadores de la IA? Grandes trasnacionales ya tienen un poder superior a muchos estados, o incluso estos son aliados de estas mega-empresas. 4) ¿Qué pasa con nuestras culturas si con el Big Data y con la IA se van a quedar fuera de juego o no?

Alfabetizarnos ante estas nuevas técnicas exige preguntas, más acá y allá de suponer que las técnicas son buenas o malas en sí mismas. Para Ana María Valle (Valle, 2023) el “GPT” no deja de ser lo que indica su propia definición “Trasformador Pre Entrenado Generativo”. Se van acumulando y transformando las informaciones previas, de una forma entrenada (¿pero por quién?), para facilitar

procesos generativos (¿para qué?). Es “un instrumento amigo para este nuevo mundo que se abre, pero para crearlo y recrearlo”. Y eso exige “preguntas sobre las preguntas y las respuestas”. La cosa es quién hace las preguntas y el entrenamiento. Con tantos datos se puede hacer pedagogías y activismos con preguntas legítimas, pero también como preguntas y respuestas ilegítimas. Se trata de plantear preguntas legítimas y tener una voluntad colectiva frente a quienes nos vienen con respuestas prefabricadas y con datos que “responden a preguntas inexistentes para la gente”, nos lo dicen Freire y Faundez en “Por una pedagogía de la pregunta” (2014).

¿Desde los saberes situados ecofeministas qué retos urgen?

“Los juegos mundiales requieren colaboraciones simpoiéticas ingeniosas que junten cosas como plataformas de juegos de ordenador y personas que los diseñan, narradores indígenas, artistas visuales, escultores y fabricantes de títeres, jóvenes expertos en cultura digital y activistas comunitarios”

(Donna Haraway, 2019)

Debemos aclarar que Haraway es una feminista muy reconocida y una ecologista aún más radical. “Colaboraciones simpoiéticas” viene a situarnos en aprender de la propia naturaleza y sus formas de vida, de sus resistencias y resiliencias, de tiempos largos, de conocimientos situados y enraizados. También rebajando la prepotencia humana ante los fracasos que nos son tan naturales y poder encontrar las conexiones que importan en la complejidad. Juega a precisar nuevos conceptos en sus enfoques más fundamentales, pero además como bióloga convive con Lynn Margulis, Isabelle Stengers, Bruno Latour, etc. y también con Comunidades por una Transición Justa (en la que algunos andamos experimentando). Hay que “Seguir con el problema” (2019) de las crisis ecológicas, de la explotación del capital, de las guerras que nos amenazan, los autoritarismos renacidos, pero construyendo barreras protectoras para “El mundo que necesitamos” (2020): “Lo que yo propongo es una especie de “simpoiesis”, en un sentido mundano, para hacer frente a los peligros que vivimos de verdad. Y me niego a hacerlo de una manera exclusivamente crítica o denunciadora. Al contrario, propongo hacerlo mediante una práctica continua de alegría arriesgada.”

Terry Eagleton comenta en un libro sobre “Walter Benjamín” (1998) que “el humor

es un concepto poco frecuente en el marxismo y menos en la melancólica obra de Benjamín". Y lo que propone es recuperar de Bajtín sus propuestas sobre los carnavales, y de Brecht el teatro vinculado a las vidas cotidianas. O sea, la "parodia grotesca" … "una incesante actividad de disfraz e inversión… "mal-leyendo" los textos y haciendo que las oposiciones binarias se colapsen en una creciente oleada de ambigüedad… El carnaval es más que deconstrucción. Igual que en Brecht, sus efectos de distanciamiento reconstruyen a la vez que deconstruyen … La risa del carnaval es tanto burla como solidaridad plebeya". Las metodologías usadas en Talleres de Creatividad Social sacan contradicciones de la vida cotidiana (con fotos, frases, etc.) para desbordar los dilemas en que nos quieren meter los poderes alienantes.

No es blanco ni negro, pues hay otras posibilidades (ocultas porque no se atreve la gente) pero siempre hay quien hace preguntas de fondo para afirmar que no es ni lo uno ni lo otro. Y salen las preguntas legítimas: unos dicen un poco de cada, otras personas apuntan a sumar aspectos positivos de cada contradicción. Estos juegos con "multilemas" (Galtung, Ibáñez, etc.) sacan las opiniones de fondo y van cambiando según las dinámicas de los grupos. En las prácticas de las Asambleas Deliberativas con mini-públicos (grupos reunidos por sorteo en debates con profesionales) aunque se planteen dilemas simples, la gente tiene tiempo y saca muchos matices y posturas superadoras. ¿Con la IA podemos hacernos preguntas que vayan más allá de considerar buena o mala una posición? ¿qué margen de co-creatividad y saber situado podemos conseguir?

Joan Subirats en las Jornadas de CLACSO en Bogotá sobre Data Center e IA nos recordaba que no se trata de "discutir la IA, sino de hacer": dio datos de lo que ya se conoce como las cuatro preguntas que nos venimos haciendo sobre la I.A.: problemas de materiales básicos y agua, pocos puestos de trabajo, sin iniciativa y controlados, la información a gran escala con poderes nada democráticos, y la generación de "verdades universales" frente a las culturas complejas y creativas. Pasó a las alternativas en juego, ponerse (si es necesario con jóvenes expertos) a hacer uso de la IA desde abajo, desde grupos motores y movimientos. Podemos concluir con "escuelas de ciudadanía", "interactuación de actores", "aumentar el número de alternativas", y pasar a "actuar para conocer", con "alegría arriesgada", y "que nos quiten lo bailao". Satisfechos saliendo de las cuatro paredes del aula por ejemplo en lo educativo para hacer prácticas con preguntas legítimas sobre la vida común de las localidades.

¿Y si añadimos algunas metodologías participativas?

Por nuestra parte copio de nuestro último libro en abierto (2025, Transducir: estrategias y desbordes) dos cuadros para que cada “escuela de ciudadanía” pueda hacer sus “preguntas legítimas” frente a los dilemas que nos presenta la sociedad actual, frente al edadismo como al patriarcado, que no dejan de tener la misma raíz. En cada etapa de la vida con sus cambios biológicos, aparecen nuevas “relaciones operativas” en cada generación, desde cada una de esas situaciones es posible hacernos nuevas preguntas, en “escuelas de ciudadanía”, para construir estrategias co-labor-activas y conceptos eficientes, que den cuenta de los avances que vayamos consiguiendo en cada situación concreta, para mayor satisfacción propia y con algunos resultados sociales satisfactorios ante las necesidades planteadas.

	Cambios biológicos	Relaciones operativas	Conceptos eficientes
Infancia	Teta y cara	Mamar y jugar	Fantasías
	Movimientos	Padre y escuela	Miedos, obediencia
Adolescencia	Crecimiento y fuerza	Rituales colectivos	Rebeldías
	Hormonas y sexo	Ignorancia atrevida	Identificaciones
Procreación	Energía vital	Trabajar, economías	Creatividades
	Tener hijos/as	Alimentar y educar	Responsabilidades
Madurez	Primeros achaques	Rutinas y conflictos	Cooperación
	Hijo/as adolescentes	Mandar y juzgar	Autoridad
Vejez	Achaques frecuentes	Cuidarse y Recordar	Tareas pendientes

Además de las preguntas que revalorizan lo que desde cada edad podemos aportar a lo colectivo, también frente al patriarcado podemos hacernos preguntas de éticas, saltos autoorganizativos y procesos desbordantes, con las autoras y metodologías que hemos venido usando en nuestros procesos participativos:

ÉTICAS SOCIOPOLÍTICAS “TRANSDUCTIVAS”	**SALTOS MICRO-MACRO “AUTOORGANIZADOS”**	**PROCESOS SOCIALES “DESBORDANTES”**
Frente a “determinismos lineales causa-efecto”, “LA MUJER NO NACE, SE HACE”: (y el hombre también) con Analizadores (históricos y construidos), Sistemas Emergentes (De Beauvoir, Haraway, Braidotti, Federici, Guattari, etc.) **Autorreflexión grupal con Sociodramas, Derivas…**	Frente a “estructuras del poder patriarcal” individualizador, “LO PERSONAL ES POLITICO”: ESTRATEGIAS con los ENTRAMADOS COTIDIANOS desde el “análisis de redes” (Bott, Dominelli, MacLeod, Gutiérrez Aguilar, Freire, etc.) **Mapas estratégicos: “conjuntos de acción”**	Frente a la “neutralidad de la ciencia”, más allá de las “distancias sujeto-objeto”, EMOCIONES Y CIENCIAS desde la PRAXIS (implicación en acción-reflexión-acción), (Shiva, Mies, Fox Keller, Knorr Cetina, Galceran, Verden Zöller-H. Maturana, etc.) **Negociación y estrategias transformadoras e integrales**
Frente a la “simplificación de la dialéctica de los medios”, “ESCUCHAS” “HACERES” y “DECIRES” de la “comunicación y la auto-formación-acción”. (Rivera, Montero, Reguillo, Braidotti, Galtung, etc.) **Superar dilemas con Multilemas.**	Frente a lo “patriarcal y de ancestros autoritarios”, “SUJETOS EN PROCESOS” GENERACIONALES desde el E.C.R.O. al R.O.C.E. (Kristeva, Hernando, Rolnik, Quiroga, Pichón Rivière, etc.) **Procesos con Talleres de creatividad social**	Frente a las “explotaciones y neocolonización elitista” MOVILIZACIONES con “GRUPOS MOTORES CUIDADORES” desde los movimientos inclusivos. (Luxemburg, Davis, Spivak, Carrasco, Gutiérrez Aguilar, etc.) **Grupos motores, y reparto de poderes.**

Frente a las “post-verdades” de los medios dominantes, “ASTUCIAS/DESBORDES” “REVERSION POPULAR”, desde autoorganización de base, “Buen Convivir”, (Juliano, Izquierdo, Sabadell, Zibechi, Vega, Comunidades en Transición, etc.) **Grupos inteligentes. Disfrute y ejemplos del “buen convivir”.**	Frente a los “elitismos” y los “sectarismos”, “AUTOORGANIZACIÓN” CO-LABOR-ACTIVA desde INICIATIVAS DE BASE con movimientos. (Henderson, Olstron, Wainwrigth, Harnecker, M.E.R.Palop, Mov. Chipko, Estado de Kerala, Mov. Pro Comunes etc.) **Asambleas participativas con grupos de tareas operativas**	Frente a “financiarización”, y la “dictadura de los mercados”: “LA VIDA EN EL CENTRO”: SUSTENTABILIDADES y ECONOMÍAS SOLIDARIAS con la economía feminista, ecofeminismos, y la agroecología. (Shiva, Pérez Orozco, Tiriba, Herrero, Laval y Dardot, etc.) **Planes de Acción Integrales y Sustentables**

Reelaborado desde un artículo de Villasante y Hernández (2020) en Tendencias Sociales. UNED, y se puede descargar en abierto y más amplio en Villasante, T. R. (2025)

Podemos explicar estos nueve saltos y dispositivos anti-patriarcales que nos parece que suelen diferenciar un proceso (hecho con garantías metodológicas) de otros, hechos con más voluntad y buena intención que conocimientos de los problemas que suelen surgir. En las “escuelas de ciudadanía” cada cual se reformula las preguntas que se vienen haciendo desde estas autoras y autores, pues no se trata de aceptar sin más sus postulados sino más bien sus inquietudes, pues las respuestas hay que construirlas en cada situación concreta y desde las inteligencias colectivas en presencia. Lo mismo que si se quiere descargar el libro que cito con estos y otros cuadros y esquemas, para aprovechar más las preguntas que las líneas de respuesta. Esto se puede hacer sin costes en Fundación CREASVI (publicaciones) o en Biblioteca CLACSO, y elegir algún tema que interese en cada situación.

Referencias bibliográficas:

Bajtín, M. (1974) *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento*. Barral. Barcelona

Delgado y Gutiérrez (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Síntesis. Madrid.

Eagleton, Terry (1998) *Walter Benjamin*. Cátedra. Madrid.

Fals Borda, Villasante, et al. (1993) *Investigación-acción participativa*. Documentación Social nº 92. Madrid.

Foerster, Heinz (1981) *Observing Systems*, en Delgado y Gutiérrez (1995) *Teoría de la observación,* en *Métodos y técnicas...* obra citada

Freire y Faundez (2014) *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI. Argentina.

Haraway, Donna (2019) *Seguir con el problema*. Consonni. Bilbao.

Haraway, Donna (2020) *El mundo que necesitamos*. Icaria. Barcelona.

Ibáñez, Jesús (1992) *El debate metodológico.* En Reyes, R. (ed) *Las ciencias sociales en España*. Editorial Complutense. Madrid.

Nuñez, Carlos (1989) *Educar para transformar, transformar para educar*. Alforja. Costa Rica.

Pask, Gordon (1995) *Metodología participante con rigor*. Cap. 20 en Delgado y Gutiérrez *Métodos y técnicas...*obra citada.

Pask, Gordon (1979) *Teoría de la conversación.* En Ibáñez, Jesús (1990) *Nuevos avances en investigación social.* Suplementos 22. Anthropos. Barcelona.

Pinto, Rosa/Villasante, T. (2011*) La democracia en marcha. Kerala*. El Viejo Topo. Barcelona.

Subirats, J. y varias (2025) *Inteligencia artificial, ciencias sociales y pensamiento crítico*. Video descargable en Diálogos Magistrales en CLACSO.

Stengers, Isabelle (2017) *En tiempos de catástrofes*. Futuro Anterior. Barcelona

Valle Vázquez, Ana M.ª (2023). 'Alfabetització técnica i pedagogía de la pregunta. La vida entre Simondon y Freire'. En: *Alfabetització, salut i emancipacions*. Ana M. Valle Vázquez, Marco A. Jiménez García, Agustí Pascual Cabo, Marina Aparicio Barberán, Iolanda Corella Llopis, Paqui Borox López y pep aparicio guadas. Publicaciones del Instituto Paulo Freire. Xàtiva.

Villasante, T. R. (2025) *Transducir,* desbordes y estrategias. *Las matrices en ciencias, con grupos motores y feminismos, para democracias y procomunes*. CLACSO, descarga virtual.

– (2017) *Democracias transformadoras*. El Viejo Topo. Barcelona.

– (2014) *Redes de vida desbordantes*. La Catarata. Madrid.

– (2006) *Desbordes creativos*. La Catarata. Madrid.

– (1998) *Cuatro redes para mejor-vivir*. Lumen-Humanitas. Buenos Aires.

– y varios (1994) *Las ciudades hablan*. Nueva Sociedad. Caracas.

– y varios (1989) *Retrato de chabolista con piso*. SGV-Alfoz. Madrid

– (1984) Comunidades locales. IEAL-INAP. Madrid.

– y Tamarit, L. (1982) *Hacia una ciudad habitable*. Miraguano. Madrid.

– (1976) *Los vecinos en la calle*. Ed. de la Torre. Madrid.

Citizenship schools: creative practices that push boundaries?

Tomás R. Villasante

Like many feminists, Haraway takes “situated knowledge” as her starting point, and in matters of self-formation in groups it seems particularly useful to attend to those aspects of life that are more immediate and everyday. For this reason, I begin this reflection by returning to the questions I continue to ask myself about the successes in which I participated in some way (discovering that something worked), as well as about how the failures we have experienced in our most immediate stories came about. History with a capital H moves in centuries, and I leave that to those who wish to debate the ideologies that justify each position (each of us has an education that provides a certain sense of assurance...). Instead, it seems preferable to begin by asking ourselves questions about certain successes that are nevertheless rarely acknowledged or replicated, that go beyond the realities that oppress us, but which over time become distorted and/or whose collective advances are forgotten.

“*Playing string figures..., failing and sometimes finding something that works... transmit connections that matter, ... the SF game of response-ability*”

(Donna Haraway)

What can we learn now about our “transitions”?

What did we learn from the so-called “political transition” from Francoism to alignment with European democracies? And how was the momentum that emerged from 1968 brought to a halt and gradually diluted during the 1980s? These questions provide a useful starting point for understanding the shift from years of sustained popular mobilization to what, for our generation, came to be known as “disenchantment”.

The strength of self-organized movements during the dictatorship, particularly among younger generations in the 1970s, was expressed through semi-legal or illegal activities in factories, neighbourhoods and universities, processes that are well known (despite claims by some that it was the king or the political parties who decided the course of change). Those in power were deeply alarmed by popular

mobilization. Pacts were negotiated from above, but it was in everyday life that concern about the need for change was most keenly felt.

The “workers’ commissions” were not a trade union in the sense we understand today, but rather groups of local (non-legal) activists who used Francoist laws to overwhelm them from within. They convened assemblies around very specific issues, drawing on the “situated knowledge” through which we learned. We went beyond the legally recognized Neighbourhood Associations, and some groups of neighbourhood activists became genuine “schools of citizenship”. Organizations were built from below, while political parties (clandestine and marginal at the time) were learning from what was emerging in neighbourhoods and factories, not the other way around. Some parties knew how to learn from what was happening and were able to establish networks between different movements, including university movements, women’s movements, and the emerging ecological movements of the time, among others.

However, the differences between what was taking shape within the self-organized grassroots and the party leaderships are a fact that must be taken into account, and a number of consequences follow from this. The parties went on to form the Plata-Junta as a means of negotiating with the Government. By contrast, the “schools of citizenship” were located in neighbourhoods, factories, universities and the churches of progressive priests. The key distinction lay between leaderships, mobilizations and self-organization, since each element, and the relationships between them, is not the same.

Mobilizations were made possible from below through self-organization, often without seeking permission. Yet during the “transition”, particularly after the legalization of political parties, this began to change: electoral politics as the route to power came to be seen as decisive. The Commissions were transformed into a European-style trade union, while neighbourhood associations gradually declined as their leaders stood as candidates for local councils on behalf of different political parties, and so on.

Significant economic and social advances were achieved. Yet by the late 1980s the PSOE government no longer responded even to a major general strike across the state, and where the slogan “NATO NO” had once prevailed, Spain went on to join the US-led military alliance. The years in which one generation experienced “schools of citizenship” gave way to the disorganization of grassroots movements. Achievements won from below (often at great cost) came to be attributed by the

media to singular figures. This is a story of successes, disappointments and subsequent abstention in successive elections.

What can we learn from the formation of these important practices and transformations? Some of us lived through the disarticulation of the popular bases and asked how these "response-abilities" might avoid being frustrated once again for an entire generation.

Across four books we reflected on what we learned and what we forgot. *Los vecinos en la calle* (*Neighbours in the Street*, 1976) addressed mobilizations and grassroots participatory democracies; *Hacia una ciudad habitable* (*Towards a Liveable City*, 1982) approached these issues from an eco-social environmental perspective; *Comunidades locales* (*Local Communities*, 1984), a doctoral thesis, introduced action-research methodologies; and *Retrato de chabolista con piso* (*Portrait of a Slum Dweller with a Flat*, 1989) was a collective work on the remodelling of shanty towns through major neighbourhood struggles, an experience that was not extended to other cities.

All of them capture what we experienced and valued in making these transitions alongside social movements, with real effort and tangible results: what those of us who participated were able to learn, but also the alternative version promoted by those in power who shaped the dominant historical narrative, which likewise needs to be taken into account in the media.

Do we also experience cycles of success and disenchantment in other countries?

"*The Ethical Imperative: Act in such a way that you increase the number of alternatives. The Aesthetic Imperative: If you want to see (to know), learn how to act*"

(Von Foerster, 1981)

Since the late 1980s (the mobilizations against NATO and the major General Strike in Spain), governments had already disenchanted some groups and neutralized others through their own narratives. From Latin America we were asked how socialism had been achieved without ruptures and in such an exemplary manner.

We responded by drawing on the “methodology of networks and action sets” to explain that there was no socialism, and that if “participatory democracies” were to be built, we needed to learn from grassroots organizations. We also argued that even numerous mobilizations were not enough, because the key lay in sustaining the plurality of organizations that had emerged from below. Mobilizations tend to overwhelm movements that have become bureaucratized, but for new dynamics to emerge it is essential that the everyday life of “core groups” remains active (1994, *Las ciudades hablan* [*Cities Speak*], a collective volume on neighbourhood networks in Caracas, Bogotá, Lima, Santiago, Buenos Aires and Salvador de Bahía).

The vision that emerged from these Latin American self-organizations led to two books collected under *Cuatro redes para mejor vivir* (*Four Networks for a Better Life*, 1998), which presented methods for building forms of citizenship from below. At the turn of the century, several countries on the continent experienced successes forged by social movements and mobilizations, even under more democratic governments and constitutions that validated popular struggles (and without relying on traditional parties).

From 1996 onwards, a Master’s programme at the Complutense University of Madrid (later also offered in Barcelona, Bilbao, Seville, Tenerife, Ecuador, Peru and Chile) showed concrete results: participatory methodologies proved viable for self-organization in neighbourhoods, cooperatives, movements, municipalities, and even at regional and state levels. In the state of Kerala (33 million inhabitants, India), from 1996 to the present, the most successful experience of participatory democracy has been developed (2011, book with Rosa Pinto, *La democracia en marcha* [*Democracy on the Move*]). The World Social Forums in Porto Alegre came to affirm that “another world is possible” if it is built on “schools of citizenship”, “solidarity economies”, “participatory budgets”, and related practices.

The issue was that, at the turn of the century, the advances and successes that were being achieved did not endure over time. Certain factors linked to dominant economic and political powers succeeded in discouraging the “driving groups” within the social base, so that they ceased to be the fertile ground that nourishes change in societies. A two-year research project led me to ask, “Why did grassroots groups do what they did?” The first surprise, however, was that people were puzzled by the question, as they do not usually ask it and regard it as natural in their everyday activities to “enjoy and overflow” in what they are doing—hence the title of the book that emerged from this extensive participatory research (2006, *Desbordes creativos* [*Creative Overflows*]).

The “schools of citizenship” were, and continue to be, forms of informal education for popular self-organization in places as diverse as Salvador de Bahía, Montevideo, Cuernavaca (Mexico), Cuenca (Ecuador) and Madrid, despite their very different cultural contexts.

From the Participatory Budgets of Porto Alegre (with almost one and a half million inhabitants) and of the state of Rio Grande do Sul (nearly 12 million), this parallel form of democratic decision-making rooted in grassroots initiatives spread across the world. In our own case, we supported such processes in several municipalities, most notably in Seville, where they produced very positive results in neighbourhoods. We had to move from the initial district assemblies to around twenty motor groups and neighbourhood assemblies, as participation was so high that decentralization became necessary.

At a city-wide level, these processes secured the creation of a comprehensive cycle-lane network, along with numerous improvements in individual neighbourhoods. However, internal and external conflicts within political parties eventually diluted the progress that had been made. Those who claimed to control the keys to History ultimately caused the grassroots initiatives driven by committed citizens to fail.

Everyone proclaims participatory democracy in their programmes, yet in practice they neglect its consistent implementation. It was only in the later mobilizations of the *indignados* (Spain’s 2011 anti-austerity protests) that the imprint of these “schools of citizenship” became visible. We can learn from Andalusia, from the Andes or from India through very concrete practices, and when problems intensify once again, the “enjoyments and overflows” reappear through the work of the “motor groups”, which once more make it possible to address what lies within reach.

These processes are grounded in forms of trust that are forged through practice rather than through discourse. We learn that leaderships pass, but in the “rearguards” the desire for transformation is reawakened when concrete problems become pressing and when the ground has been cultivated through living practices that persuade us.

Is it so difficult to learn from what has been shown to work?

Crises have followed one another, from the collapse of the global economy (2007–08) to the pandemic (2020), from the evidence of accelerating climate

change (with global summits that make few binding commitments in practice) to a neo-conservative international order marked by wars and threats of new imperialisms (including digital ones). New generations feel they are living worse than their families of origin. In various parts of the world, *indignados* movements have emerged, and once again it has been shown that social bases possess a capacity for resistance, protest and even small-scale organization as a result of mobilization (numerous driving groups linked to ecological innovations, feminisms, solidarity economies, and so on).

At the same time, we have also learned that the capacity to articulate grassroots initiatives with transformative potential at the level of countries and regions is still not sufficiently mature. Certain leaderships take advantage of these mobilizations and override attempts to build inclusive movements (with “schools of citizenship”?), tending to last only as long as their “characters”, who ultimately end up overshadowing their own people.

The books *Redes de vida desbordantes... desde la vida cotidiana* (*Networks of Overflowing Life... from Everyday Life*, 2014) and *Democracias transformadoras* (*Transformative Democracies*, 2017) were attempts to continue learning from grassroots practices and to put forward proposals for moving beyond them. In particular, they drew on what we were able to take part in through the *municipalismos* – grassroots, city-level political platforms that emerged from social movements and won local governments in Spain in 2015 – and which could have provided a solid basis for “schools of citizenship” capable of enabling transformations on a larger scale.

Yet once again, some failed to learn even from their own successes – which would have been the minimum – and no serious self-criticism followed the mediocre electoral results that politicians have continued to register since that experience. The sectoral “tides” that emerged as new movements initially opened up a promising path, and the circles that supported the early phase of *Podemos* had real potential for self-organization. This potential eventually coalesced in the *municipalismos* through which local governments were won.

There are “co-labour-active” methodologies for building participatory democracies that have been used for decades within some of the most powerful social movements in the world. In the case of the *municipalismos*, we were able to apply several of these on different occasions. One example was the drafting of the programme for *Ahora Madrid*: in the course of a single morning, all tendencies came

together (people from *Ganemos*, with currents linked to IU, *Podemos*, independents, and others). From this meeting emerged the basis of a programme in which each thematic subgroup was able to agree on a set of minimum points that would serve as a platform for standing in the elections. Several of the elected councillors, who emerged from open voting processes, only became fully acquainted with the programme once they took office.

Coming from the tradition of classic political parties, it took time to understand and properly implement processes such as Participatory Budgets or Social Forums. We offered support in several municipalities, but there was little opportunity to take advantage of these experiences as spaces for learning through “schools of citizenship”. This was limited both by a lack of support from local government staff and by the inexperience of the councillors, which made it difficult to move beyond forms of personal prominence.

In the Canary Islands we launched workshops based on participatory methodologies across several islands, and on at least four of them we were able to carry out forms of “strategic mapping” to identify, from the grassroots, the key ideas to be mobilized and the alliances between movements (and parties) that could advance what had been agreed. Where they were implemented, “schools of citizenship” using participatory methods were well received by grassroots “motor groups”: people emerged from them energized and determined, only to find that party leaderships subsequently proposed different priorities. This has been our experience over many years with a wide range of parties of almost all political colours (and it is better not to single out any one in particular).

In the Canary Islands we also reached an agreement with four parties to hold meetings over a four-month period, with the participation of grassroots groups from social movements in workshops using participatory methods. We produced a Manifesto that was signed by more than 500 people, and we presented these methodologies in the cultural and political magazine *El Viejo Topo*. After the summer, however, disputes over candidate lists brought the initiative to an end.

Another concrete case that could have enabled participatory “schools of citizenship” through “generative listening” might have begun with *Sumar*, with its initial team and proposals. It was argued that the aim was to listen to civil society and that an inclusive front should consist of 70 per cent civil society and 30 per cent political parties. We presented the Canarian experience, and I prepared a briefing for the 35 groups with whom we met in September. However, generative listening

was not pursued, either within these thematic groups or at the territorial level. A small number of groups carried out valuable work, but there was no continuity.

Participatory democracy features prominently in discourse, yet at the grassroots level practice relies almost exclusively on electoral mechanisms (polls, questionnaires, plebiscitary votes, and so on). Out of fear of people and their initiatives, the priority becomes remaining in power rather than governing, implementing policies and being accountable. As a result, they end up becoming more “characters” than people.

Do we lack co-creative “response-abilities” in the face of A.I.?

“… the interaction of actors… Artificial Intelligence Friendly Investment… Beyond the Theory of Conversation… Theory of Actor Interaction.

(Gordon Pask, 1993)

These quotations from Heinz von Foerster and Gordon Pask appear in Delgado and Gutiérrez (1995), a book in which we proposed moving *from social movements to participatory methodologies*. Social mobilizations are engines of change because of what they seek to achieve. They aim to be self-organized movements with greater continuity, yet they are sometimes constrained, fail to relaunch transformative mobilizations, and exhaust themselves in internal conflicts and bureaucratic forms.

Educational movements – such as trade unions, neighbourhood movements, environmental, feminist movements, and even political parties – also fall into these vices. These two quotations are useful insofar as they encourage increasing the number of alternatives, rather than following an exemplary model derived from the ethics and aesthetics of the “avant-garde model”.

To act in order to know – that is, to move from conversations to the interaction of actors – because, in order to know better, it is useful to learn how to act in schools of citizenship through creative and co-labour-active processes. This is precisely what we have been arguing.

We are living in the age of Big Data and so-called Artificial Intelligence. There are ways of acting and knowing that open up new alternatives. These are realized not only through traditional educational tools, but also through new participatory

modes. Data centres gather vast amounts of information from all over the world, managed by transnational powers. In these spaces, data from all ongoing transfers and communications are accumulated, and from these computational and economic powers AI is promoted. But are these informational powers, and the technical dissemination of what is and is not considered true, being democratically regulated? When we pose legitimate questions on any subject, are we answered with a “truth”? Trained by whom?

The father of second-order cybernetics, Heinz von Foerster, already taught us that some questions are legitimate and others illegitimate. Legitimate questions are those we ask in order to advance knowledge and action in areas we do not yet know, and in which we can move forward through co-labour-active intelligences. Illegitimate questions are posed when someone already has a prefabricated answer and seeks to disseminate it while testing others on their knowledge. From the technical expertise held by certain powers, it is easy to deploy techno-populism in the face of the “ignorance and fears” of ordinary people. The cybernetic revolution, and its latest advance with so-called Artificial Intelligence, brings with it the magic of inevitability and lavish miracles in which we are expected to believe. In Europe, there is an attempt to legislate on the uses of AI, and there are increasingly more scientific voices which, without denying that it is a very interesting medium to use, also point to a range of challenges and dangers that we must address socially.

But we can move forward by posing some legitimate questions: 1) Are the materials that AI requires in order to develop abundant? Is there a crisis in the availability of necessary extractive materials that will make it very difficult to envisage the large-scale development of AI? The struggle over patents and basic materials continues and will provoke new conflicts, even wars. 2) What will happen to the jobs that are replaced by machines? The world’s population continues to grow while jobs are being reduced. Instead, tendencies towards polarization between tasks and jobs are increasingly observed, precisely in relation to the management of new technologies worldwide. 3) Can we know who appoints the “trainers” of data-driven machines, and who formulates the proposals that reach us as “objective”? Who will have the control and power to decide on the use of technologies that can alter the behaviour of thousands of people, making things appear real that are “needs” only from the perspective of AI trainers? Large transnationals already wield power greater than that of many states, or are even allied with them. 4) What happens to our cultures if they are, or are not, left out of the game by Big Data and AI?

Becoming literate in the face of these new techniques requires asking questions,

beyond assuming that technologies are good or bad in themselves. For Ana María Valle (Valle, 2023), “GPT” is still exactly what its own definition indicates: a “Generative Pre-Trained Transformer”. Prior information is accumulated and transformed in a trained manner (but by whom?), in order to facilitate generative processes (for what purpose?). It is “a friendly instrument for this new world that is opening up, but one that serves to create and recreate it”. This, in turn, calls for “questions about questions and answers”. The crucial issue is who asks the questions and who carries out the training. With such vast quantities of data, it is possible to develop pedagogies and forms of activism based on legitimate questions, but also on illegitimate questions and answers. What is at stake is posing legitimate questions and fostering a collective will in the face of those who present us with ready-made answers and with data that “respond to questions that do not exist for people”, as Freire and Faundez remind us in *Por una pedagogía de la pregunta (For a Pedagogy of the Question, 2014).*

From the perspective of ecofeminist situated knowledge, what challenges are urgent?

“World games require ingenious sympathetic collaborations that bring together things such as computer game platforms and the people who design them, indigenous storytellers, visual artists, sculptors and puppet-makers, young experts in digital culture, and community activists”

(Donna Haraway, 2019)

It should be clarified that Haraway is a widely recognized feminist and an even more radical environmentalist. The notion of “sympoietic collaborations” situates us in learning from nature itself and its ways of life, from its forms of resistance and resilience, from long temporalities, and from situated and rooted knowledges. It also involves tempering human arrogance in the face of failures that are so natural to us and being able to identify the connections that matter within complexity. Haraway plays with the precise formulation of new concepts in her most foundational approaches, but as a biologist she also works in dialogue with Lynn Margulis, Isabelle Stengers, Bruno Latour, among others, and with Communities for a Just Transition (in which some of us are experimenting).

As Haraway proposes in *Seguir con el problema* (*Staying with the Trouble*, 2019),

we must confront ecological crises, capitalist exploitation, the wars that threaten us, and resurgent authoritarianisms, while at the same time building protective barriers for "*El mundo que necesitamos*" (*The World We Need*, 2020): "What I propose is a kind of 'sympoiesis', in a mundane sense, to confront the dangers we truly live with. And I refuse to do so in an exclusively critical or denunciatory way. On the contrary, I propose doing so through a continuous practice of risky joy."

Terry Eagleton remarks in a book on *Walter Benjamin* (1998) that "humour is a rare concept in Marxism, and even more so in Benjamin's melancholy work." What he proposes, then, is to recover from Bakhtin his reflections on carnival, and from Brecht a form of theatre linked to everyday lives. That is, the "grotesque parody" … "an incessant activity of disguise and inversion" … "misreading" texts and causing binary oppositions to collapse into a growing wave of ambiguity. "Carnival is more than deconstruction. As in Brecht, its effects of distancing reconstruct as well as deconstruct … The laughter of carnival is both mockery and plebeian solidarity." The methodologies used in Social Creativity Workshops bring contradictions from everyday life to the surface (through photos, phrases, etc.) in order to break open the dilemmas into which alienating powers seek to confine us.

It is neither black nor white, because there are other possibilities (often hidden because people do not dare), yet there are always those who pose deeper questions to affirm that it is neither one nor the other. This is where legitimate questions emerge: some suggest a little of each, while others aim to combine the positive aspects of each contradiction. These games with "multilemmas" (Galtung, Ibáñez, etc.) bring underlying viewpoints to the surface and shift according to group dynamics. In the practices of Deliberative Assemblies with mini-publics (groups selected by lot to debate with professionals), even when simple dilemmas are initially posed, people are given time and develop many nuances and positions that move beyond the original oppositions. With AI, can we ask questions that go beyond judging a position as good or bad? What margin of co-creativity and situated knowledge can we achieve?

Joan Subirats, at the CLACSO Conference in Bogotá on Data Centres and AI, reminded us that it is not a matter of "discussing AI, but of doing". He presented data on what are already known as the four questions we have been asking ourselves about AI: problems related to basic materials and water; the scarcity of jobs that are increasingly controlled and stripped of initiative; large-scale information concentrated in undemocratic powers; and the production of "universal truths" in the face of complex and creative cultures. He then turned to the

alternatives at stake: getting down to work (if necessary, together with young experts) to make use of AI from below, from driving groups and social movements. We can conclude by returning to “schools of citizenship”, the “interaction of actors”, and the need to “increase the number of alternatives”, and by moving towards “acting in order to know”, with “risky joy” and the spirit of *they can’t take away what we’ve already danced*. Satisfied, we step outside the four walls of the classroom, for example in education, to engage in practices based on legitimate questions about the shared life of local communities.

What if we add some participatory methodologies?

For our part, below I reproduce two tables from our latest open-access book (2025), *Transducir: estrategias y desbordes* (*Transducing: Strategies and Overflows*), so that each “school of citizenship” can pose its own “legitimate questions” in the face of the dilemmas presented by contemporary society, including both ageism and patriarchy, which share the same root. At each stage of life, with its biological changes, new “operational relationships” emerge in each generation. From each of these situations, it becomes possible to ask new questions, within “schools of citizenship”, in order to build co-labour-active strategies and effective concepts that account for the advances being achieved in each specific context, fostering greater personal fulfilment and producing socially satisfactory outcomes in response to the needs that arise.

TABLE TEXT	Biological changes	Operational relationships	Efficient concepts
Childhood	Breastfeeding and attachment	Feeding and playing	Fantasies
	Movement	Family and school	Fears, obedience
Adolescence	Growth and strength	Collective rituals	Rebellions
	Hormones and sexuality	Daring ignorance	Identifications
Procreation	Vital energy	Working, managing economies	Creativities
	Having children	Feeding and educating	Responsibilities
Maturity	First physical ailments	Routines and conflicts	Cooperation
	Children as adolescents	Commanding and judging	Authority
Old age	Frequent ailments	Caring for oneself and remembering	Pending tasks

In addition to the questions that re-evaluate what each stage of life can contribute to the collective, we can also, in the face of patriarchy, ask ourselves questions about ethics, self-organizing leaps, and boundary-breaking processes, drawing on the authors and methodologies we have been using in our participatory processes:

“TRANSDUCTIVE” SOCIO-POLITICAL ETHICS	**“SELF-ORGANIZING” MICRO-MACRO JUMPS**	**“BOUNDARY-BREAKING” SOCIAL PROCESSES**
In the face of “linear cause-effect determinisms”, “ONE IS NOT BORN A WOMAN, ONE BECOMES ONE”: (and the same applies to men), through Analyzers (historical and socially constructed) and Emergent Systems (De Beauvoir, Haraway, Braidotti, Federici, Guattari, etc.). **Group self-reflection through Sociodramas, Drifts…**	In the face of individualizing “patriarchal power structures”, “THE PERSONAL IS POLITICAL”: STRATEGIES rooted in EVERYDAY NETWORKS, drawing on “network analysis” (Bott, Dominelli, MacLeod, Gutiérrez Aguilar, Freire, etc.). **Strategy maps: “sets of action”**	In the face of the “neutrality of science”, and beyond “subject-object distances”, EMOTIONS AND SCIENCES from PRAXIS (involvement in action-reflection-action), (Shiva, Mies, Fox Keller, Knorr Cetina, Galceran, Verden Zöller-H. Maturana, etc.) **Negotiation, and transformative and comprehensive strategies**
In the face of the “simplification of the media dialectic”, “LISTENINGS”, “DOINGS” and “SAYINGS” of “communication and self-training-action”. (Rivera, Montero, Reguillo, Braidotti, Galtung, etc.) **Dilemmas are overcome through multilemmas.**	In the face of “patriarchal and authoritarian ancestors”, generational “SUBJECTS IN PROCESSES”, from the E.C.R.O. to the R.O.C.E. (Kristeva, Hernando, Rolnik, Quiroga, Pichón Rivière, etc.) **Processes developed through Social Creativity Workshops.**	In the face of “exploitation and elitist neocolonization” MOBILIZATIONS with “CARE-ORIENTED MOTOR GROUPS” from inclusive movements. (Luxemburg, Davis, Spivak, Carrasco, Gutiérrez Aguilar, etc.) **Driving groups and distribution of power.**

In the face of the “post-truths” of dominant media, “CUNNING / BOUNDARY-BREAKING PRACTICES” and “POPULAR REVERSAL”, grounded in grassroots self-organization and “*Buen Convivir*”, (Juliano, Izquierdo, Sabadell, Zibechi, Vega, Comunidades en Transición, etc.). **Smart groups, enjoyment and examples of “good coexistence”.**	In the face of “elitism” and “sectarianism”, CO-LABOUR-ACTIVE “SELF-ORGANIZATION” rooted in GRASSROOTS INITIATIVES and social movements (Henderson, Olstron, Wainwright, Harnecker, M.E.R.Palop, Mov. Chipko, Kerala State, Mov. Pro Comunes etc.) **Participatory assemblies with operational task forces.**	In the face of “financialization” and the “dictatorship of the markets”: “LIFE AT THE CENTRE” – SUSTAINABILITIES and SOLIDARITY ECONOMIES grounded in feminist economics, ecofeminisms, and agroecology (Shiva, Pérez Orozco, Tiriba, Herrero, Laval and Dardot, etc.) **Comprehensive and Sustainable Action Plans.**

Reworked from an article by Villasante and Hernández (2020) published in Tendencias Sociales *(UNED), available as open access, and further developed in Villasante, T. R. (2025)*

We can explain these nine leaps and anti-patriarchal devices, which we believe distinguish a process carried out with methodological guarantees from others that rely more on will and good intentions than on an understanding of the problems that typically arise. In “schools of citizenship”, each participant reformulates the questions posed by these authors, since the aim is not simply to accept their postulates, but rather to engage with their concerns. The answers must be constructed in each specific situation and through the collective intelligences present. Likewise, those who wish to download the book cited here, which includes these and other tables and diagrams, can do so in order to make greater use of the questions than of the lines of response. This can be done free of charge via the CREASVI Foundation (publications) or the CLACSO Library, where readers can also choose a topic of interest for each situation.

References:

Bakhtin, M. (1974) *Popular Culture in the Middle Ages and the Renaissance*. Barral. Barcelona

Delgado and Gutiérrez (1995) *Qualitative Research Methods and Techniques in Social Sciences.* Synthesis*.* Madrid.

Eagleton, Terry (1998) *Walter Benjamin*. Chair. Madrid.

Fals Borda, Villasante, et al. (1993) *Participatory action research*. Social Documentation No. 92. Madrid.

Foerster, Heinz (1981) *Observing Systems*, in Delgado and Gutiérrez (1995) *Theory of Observation,* in *Methods and Techniques...* Work Cited

Freire and Faundez (2014) *For a pedagogy of the question*. XXI century. Argentina.

Haraway, Donna (2019) *Continuing with the problem*. Consonni. Bilbao.

Haraway, Donna (2020) *The World We Need*. Icaria. Barcelona.

Ibáñez, Jesús (1992) *The methodological debate.* In Reyes, R. (ed) *Las ciencias sociales en España*. Complutense Publishing House. Madrid.

Nuñez, Carlos (1989) *Educating to transform, transforming to educate*. Saddlebag. Costa Rica.

Pask, Gordon (1995) *Participant Methodology with Rigor*. Ch. 20 in Delgado and Gutierrez *Methods and Techniques...*work cited.

Pask, Gordon (1979) *Theory of Conversation.* In Ibáñez, Jesús (1990) *New advances in social research.* Supplements 22. Anthropos. Barcelona*.*

Pinto, Rosa/Villasante, T. (2011*) Democracy on the Move. Kerala*. The Old Mole. Barcelona.

Subirats, J. and several (2025) *Artificial intelligence, social sciences and critical thinking*. Video downloadable in Diálogos Magisteriles en CLACSO.

Stengers, Isabelle (2017) *In Times of Catastrophes*. Previous future. Barcelona

Valle Vázquez, Ana M. (2023). 'Technical literacy and pedagogy of the question. Life between Simondon and Freire'. In: *Literacy, health and emancipation.* Ana M. Valle Vázquez, Marco A. Jiménez García, Agustí Pascual Cabo, Marina Aparicio Barberán, Iolanda Corella Llopis, Paqui Borox López and Pep Aparicio Guadas. Publications of the Paulo Freire Institute. Xàtiva.

Villasante, T. R. (2025) *Transduce,* overflows and strategies. *The matrices in sciences, with motor groups and feminisms, for democracies and commons*. CLACSO, virtual download.

– (2017) *Transformative Democracies*. The Old Mole. Barcelona.

– (2014) *Overflowing Networks of Life*. The Cataract. Madrid.

– (2006) *Creative Overflows*. The Cataract. Madrid.

– (1998) *Four Networks for Better-Living*. Lumen-Humanitas. Buenos Aires.

– and several (1994) *Las ciudades hablan*. New Society. Caracas.

– and several (1989) *Portrait of a slum dweller with a floor*. SGV-Alfoz. Madrid

– (1984) Local Communities. IEAL-INAP. Madrid.

– and Tamarit, L. (1982) *Towards a habitable city*. Miraguano. Madrid.

– (1976) *Los vecinos en la calle*. Ed. de la Torre. Madrid.

Sociedad humana, sistemas democráticos y prácticas ideológicas

Antonio Benedito Casanova, Universitat de València

1. Preguntas y límites

La entrevista de J. Habermas a H. Marcuse con motivo de su octogésimo aniversario fue uno de los inicios de mis reflexiones y un recurrente estímulo intelectual al que siempre regreso, al entender que en esa conversación se formulan viejas preguntas que merecen la pena ser retomadas y reformuladas en nuevas preguntas. Para comenzar la siguiente: "*¿cómo ha podido suceder que la estructura psíquica de los hombres o bien impida o bien eche a perder una y otra vez la revolución posible?* (Habermas y Marcuse, 1980: 27). Atribuir el fracaso de las revoluciones sociales e históricas a elementos psíquicos me parecía, y me parece, limitado, aunque lo psíquico deba ser tenido en cuenta para poder dar cuenta de esos hechos. A ello me llevaban no solamente las investigaciones de S. Freud y de J. Lacan sobre las Tópicas y las Topologías de lo psíquico, sino también las aportaciones de P. Bourdieu (2012) y de S. Moscovici (1979) acerca del poder simbólico y de la naturaleza social de lo individual.

Entender lo que es el pensamiento como acción y de qué modo funciona (Foucault, 2001: 1451) ha sido motivo constante de mis reflexiones, pero también lo ha sido la cuestión acerca del origen y la fundamentación de las desigualdades sociales entre los seres humanos (Rousseau, 2014: 144). El objeto de mis investigaciones sigue siendo el poder establecer los diversos sistemas de relaciones históricas que se producen entre los sistemas de las desigualdades humanas y los sistemas de pensamiento. Asumiendo, en la senda abierta por I. Kant y P. Bourdieu, que tanto el objeto de conocimiento, como el conocimiento del objeto y el sujeto de conocimiento son diferentes sistemas de relaciones que, a su vez, están en relación con las estructuras sociales de nuestras sociedades históricas y con los diferentes campos sociales en que actuamos como seres humanos, vivos y activos, porque la práctica de conocimiento es una práctica social: el conocimiento no es "sustantivo", es un "adjetivo" del ser social humano. Mi cambiante plan de trabajo siempre ha consistido, en primer término, en conectar tres sistemas de transiciones (Wagensberg, 2017: 223): a) el que me lleva de la "realidad" a la "observabilidad" (objeto de conocimiento); b) el que me permite pasar de la "observabilidad" a la "inteligibilidad" (sujeto de conocimiento); y c) el que va de la "inteligibilidad" a la

“observabilidad” (conocimiento del objeto). Y, en segundo lugar, en sintetizar estos sistemas de transiciones con la lógica específica de una sociedad histórica como es la nuestra, marcada por el “capital” como forma de dominación social, las dimensiones de la alienación del trabajo y la colonización de cuerpos, territorios y poblaciones realizados con el fin de acumular riqueza y poder.

Si algo puede explicar el fracaso de las revoluciones que han perseguido la igualdad social y la igual libertad humana es el conjunto de relaciones sociales objetivas y de interacciones sociales entre las dimensiones subjetivas y objetivas de la humanidad social. A ello debe añadirse que las diferentes revoluciones que se han producido en nuestras sociedades contemporáneas han sido de naturaleza política, es decir, se han limitado a trastocar el ámbito del poder y del Estado, pero no han dado otra forma y otro contenido a la sociedad humana. La prueba es que uno de los problemas persistentes de las revoluciones “burguesas” y “socialistas” ha sido el no haber eliminado el problema de la desigualdad, dejando sin resolver la cuestión social de la pobreza y de la miseria. Siendo posible que éstas estén vinculadas necesariamente en nuestra sociedad a los modos de producir riqueza, crecimiento y desarrollo. Es comprensible, por tanto, que los fracasos mencionados, que han derivado en totalitarismos, autoritarismos y despotismos, reemergentes en la actualidad, hagan desconfiar de los “procesos revolucionarios” hasta el punto de elegir caminos de transformación social “transductores” (Villasante, 2025) que se sitúan entre las reformas y las revoluciones, centrándose en “revertir” las relaciones de poder existentes. O bien que se propongan mecanismos para democratizar las democracias existentes, dadas sus limitaciones estructurales, pero sin abandonar el campo de lo político y de la política (Lessenich, 2022).

La desconfianza de la “praxis revolucionaria” (Benedito, 2024) se ha circunscrito a recorrer un camino que va de los individuos al Estado al entender que el ser humano es un ser “político”, porque es un ser “racional”, es decir, consciente y autoconsciente; un ser que persigue sus fines e intereses por medio de sus creencias y afectos. Podríamos decir que, de un modo aproximado, las alternativas a los fracasos de las revoluciones han seguido dos vías que se limitan a discutir la primacía de los intereses públicos, privados o comunes: una que va desde el Estado hacia los individuos y la inversa:

Estado, Gobierno y Campo burocrático (público)

Campo del poder (público)

Sociedad política (público)

Acción comunitaria asamblearia (común)

Acción religiosa o escolar (común)

Acción comunitaria grupal (común)

Sociedad civil (privado)

Acción asociativa (privado)

Individuos (privado)

Ahora bien, con independencia de la naturaleza política de las “revoluciones”, éstas “fracasan” por una compleja pluralidad de causas, motivos y razones: el uso de la fuerza armada y la coacción física, la utilización de la guerra, las consecuencias de los conflictos entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción, las diferentes formas de dominación, los diversos órdenes y poderes sociales, los tipos de legitimación de las estructuras de dominación, el manejo de las fuerzas simbólicas e ideológicas, dirigidas a la conformación de las estructuras mentales, y las tecnologías gubernamentales orientadas a la producción de subjetivaciones. El fracaso de las revoluciones en la cultura humana, ampliable hoy al fracaso de las democracias, se intenta contrarrestar con otro tipo de cultura, más dialógica, y de democracia, más participativa y con más implicación de la ciudadanía. De ahí que también hayan sido objeto de mis reflexiones las razones y los motivos de la persistente elección de una línea de investigación social que, dirigiéndose hacia la fundamentación antropológica del éxito o el fracaso de una revolución conducente a una sociedad sin clases, intente poner las bases normativas de una acción política que renuncia a eliminar las desigualdades materiales en la sociedad humana, limitándose a la redistribución y al reconocimiento.

Con independencia de que las clases sociales no constituyen el todo de la sociedad, es útil distinguir entre las clases sociales cuyas luchas tienen como objeto a los campos sociales, comenzando por el económico, y las clases sociales que son el resultado de la estructura y el funcionamiento de esos campos. Lo cual lleva a la conveniencia de considerar las clases sociales como “hechos sociales totales” de naturaleza histórica, es decir, contingente, y a la necesidad de distinguir entre diferentes tipos de temporalidad y no operar con un solo tipo, como ocurre en el

modelo de interpretación sociológica basado en el intercambio histórico de sujetos (*poder*), objetos (*trabajo*) y mensajes (*saber*) (Villasante, 2006).

La especie humana vive en un medio al que se denomina “sociedad” y que es resultado de sus acciones históricas. Esta historia de la sociedad, enclavada en la historia de la naturaleza, que es nuestro entorno, sería la primera forma de temporalidad que hay que tener en cuenta. Los sistemas de acción social en los que nos desenvolvemos tienen su propia historicidad específica, que sería el segundo tipo de temporalidad. Campos sociales que son, a su vez, intrínsecamente históricos, porque son objeto de las luchas sociales históricas que se producen con el fin de conservarlos o de transformarlos, tercera modalidad de temporalidad. La interrelación entre estas tres formas de temporalidad marca la historia de nuestra especie, que no es fruto del azar ni posee destino alguno. Entiendo que hacer coincidentes estos tres tipos de temporalidad sería algo aproximado a lo que podría denominarse como “praxis revolucionaria”, praxis que debería comenzar por entender el propio concepto de “praxis”.

En las ciencias sociales contamos, al menos, con tres sentidos de “praxis”: 1) el de acción frente al de trabajo y labor (Arendt, 1974); 2) el de transformación reflexiva de la acción frente al de la acción no mediada por la experiencia y por la producción de sentido (Villasante, 2025); y 3) el de interacción comunicativa de naturaleza intersubjetiva frente al de técnica o de acción estratégica (Habermas, 1980). También hay que tener en cuenta el uso que P. Bourdieu y M. Foucault han hecho del concepto de “práctica”, que no se identifica exactamente con el de “praxis” y está alejado de cualquier tipo de unidad “teórico-práctica”.

No hacerse cargo de la transformación llevada a cabo por K. Marx en el concepto de “praxis” (Benedito, 2024) al entender la objetividad como praxis, como actividad humana productiva, que no se identifica con el “trabajo” y que sintetiza los conceptos de producción de lo otro (técnica) y producción de sí (práctica) es una de las dificultades que ha impedido comprender el concepto de “revolución” y lo ha limitado a una fase de la cultura, haciendo más difícil su realización. No es necesario señalar que la conversión del “socialismo” en una ideología y del “comunismo” en un partido político no han ayudado a poder plantear alternativas a la sociedad humana actual. Esto ha devenido una limitación, ya que nos bloquea en la búsqueda de caminos posibles más allá de los dilemas clásicos, incluido el de reforma o revolución (Villasante, 2025). ¿Es posible que buscar vías intermedias sea otro modo de operar bajo el orden discursivo del dualismo? Si esto es así, no sería útil saber por qué se produce dicho dualismo, que es estructural a nuestros

sistemas culturales. ¿Y si la cultura misma fuera una mentira, pero real, no de la conciencia (Nietzsche, 1979)? Entonces habría que complementar el análisis epistemológico de los errores con el dialéctico de las ilusiones y el histórico de los engaños; y habría que examinar cómo la realidad puede ser constituida históricamente como una ficción engañosa. Si el mundo mental miente, el real también lo hace.

No deja de sorprenderme que profetas, expertos, académicos, sacerdotes, intelectuales, científicos e incluso críticos de diferentes modalidades persistan en responder a la cuestión de entender cómo es posible que los seres humanos imaginen que una sociedad mejor es una sociedad fascista, totalitaria o autoritaria solamente con los caminos y herramientas de la teoría, la educación, la reflexión o un lenguaje no sometido a distorsiones y coacciones. De algún modo a la pregunta de por qué los seres humanos no eligen el bien y la justicia, pudiendo saber aparentemente en qué consisten, únicamente se puede responder suponiendo que existen unos obstáculos (represión) que impiden acceder al saber: acceso posibilitado por las indicaciones de los teóricos críticos, por una educación liberadora o por una comunidad política libre de trabas, capaz de conformar una voluntad general, que pueda atender a lo común. Es posible que todos/as conviniésemos en que es mejor vivir que no vivir y en que es mejor tener una vida buena que una mala, pero lo que no parece ser aceptable universalmente es lo que debe entenderse por “mejor” y “bueno” (conceptos éticos). Incluso ha devenido un “tópico” que podamos pensar que es mejor mi vida que la de los otros o que es mejor que yo viva de cierto modo y no el resto de los seres humanos (conceptos sociológicos). Es decir, se puede razonar que no se quiera que unos seres humanos vivan a costa de otros o que unos seres humanos sean más que otros. Mientras los planteamientos críticos han puesto en cuestión el hecho de vivir a costa de otros (Lessenich, 2019) y el postulado de que unos seres humanos valen más que otros, los enfoques de los movimientos de ultraderecha se han apropiado del discurso crítico haciendo uso de la creencia consistente en que determinados grupos y clases sociales no vivan a costa del resto de grupos y clases. Incluso asumen la abstracta “igualdad” de las personas, renunciando a examinar las complejas relaciones que nos unen y nos subordinan unos a otros (patriarcalismo, colonialismo o clasismo). En estos planteamientos teóricos, filosóficos y políticos se presupone que el ser humano es una especie política, que lo es porque es racional, pero que a la base de esa racionalidad se encuentra la estructura pulsional (natural), la estructura lingüística (moral) o la étnica (política). Hasta el punto de que, si pensamos que solo el valor de la solidaridad puede salvarnos, hay que pensar de

qué tipo de solidaridad estamos hablando, si la nacional o la internacional.

Estimo que persiste en los movimientos por la emancipación una confianza en las ideas y en las “ideas-fuerza”, que ya fue superado por los primeros movimientos “fascistas” y que vuelve a serlo por los actuales. Si el primer liberalismo desembocó en el primer fascismo, el neoliberalismo nos ha conducido al neofascismo, no solamente por el control de los medios de producción intelectual (Marx, 2014), por la hegemonía de las ideas dominantes (Gramsci, 1984) o por una re-simbolización imaginaria de lo social frente a la falta de sentido de la política y de lo político (Supiot, 2019). Los movimientos de ultraderecha no juegan meramente en el espacio social de las ideas y de las representaciones, también lo hacen en el del ser histórico-social, comenzando por el uso del discurso como instrumento de dominación social y no de comunicación política. Estos movimientos han revertido el sistema de los mecanismos sociales que generan desigualdad (explotación, jerarquización, exclusión y distanciamiento) (Therborn, 2015) para dirigir esa reversión contra la cultura política, con el fin de no alterar ni un ápice el sistema de las desigualdades sociales. La violencia política de estos movimientos es un mecanismo de defensa de unas sociedades cada vez más desiguales.

Sin embargo, la limitación histórica señalada no es desgraciadamente la única. Hay, al menos, otra de naturaleza social y una de carácter personal. Mi desconfianza en el trabajo intelectual, avalada por las investigaciones de F. Nietzsche, no impiden que hable desde una posición social muy determinada: la de ser un profesor universitario, que se dedica a la educación, a la producción de conocimiento y a la transmisión de este. Ahora bien, me posiciono en una determinada línea de trabajo que puedo identificar bastante con lo afirmado por F. Nietzsche en *Ecce homo:*

La última cosa que *yo* pretendería sería “mejorar” a la humanidad. Yo no establezco nuevos ídolos; los antiguos van a aprender lo que significa tener pies de barro. *Derribar ídolos* (tal es mi palabra para decir “ideales”)- eso sí forma parte de mi oficio. A la realidad se le ha despojado de su valor, de su sentido, de su veracidad en la medida que se ha *fingido mentirosamente* un mundo ideal. El “mundo verdadero” y el “mundo aparente”- dicho con claridad: el mundo *fingido y* la realidad… Hasta ahora la *mentira* del ideal ha constituido la maldición contra la realidad, la humanidad misma ha sido engañada y falseada por tal mentira hasta en sus instintos más básicos- hasta llegar a adorar los valores *inversos* de aquellos solos que habrían garantizado el florecimiento, el futuro, el elevado derecho al futuro (1979: 16).

Y en *Crepúsculo de los ídolos*:

Este es el gran problema, el inquietante problema detrás del cual yo he andado durante más largo tiempo: la psicología de los mejoradores de la humanidad*…todos* los medios con que se ha pretendido hasta ahora hacer moral a la humanidad han sido radicalmente *inmorales* (1984: 75).

El derecho a mentir de sacerdotes, filósofos e intelectuales nos ha sustraído el derecho al futuro. El hecho de duplicar el mundo en un mundo ideal (convertido en verdaderamente real) y otro real (devenido aparente) es el efecto de una mentira, de una ficción, de una invención, que tiene una base real. Si la duplicación metafísica del mundo es la condición del *modus operandi* del poder ideológico, que siempre supone el carácter sustancial de las ideas, de los ideales y de los conceptos (Marx y Engels, 2014), ese desdoblamiento es el resultado de una operación, la de mentir, y de unas contradicciones en el ser (Benedito, 2024). Es posible que haya una constitución simbólica de la sociedad (Ariño, 2000), incluso una imaginaria (Castoriadis, 1975), pero ambas son efecto de la acción de mentir (Foucault, 2024) y de la contradictoriedad objetiva de la sociedad (Adorno, 2000).

Hay, pues, errores e ilusiones (Morin, 2001), pero también invenciones. Si se concibe la visión ideológica como una visión errada o si se toma a la perspectiva ideológica como una conciencia ilusoria de la realidad, por estar distorsionada, se nos plantean varios problemas: ¿cómo distinguir entre la ciencia ideológica y la ciencia que no lo es?, ¿cómo explicar las ilusiones legítimas que permiten llegar a consensos racionales?, ¿es la ideología una mentira?, ¿se desenvuelve meramente en el ámbito de la conciencia?, ¿no pueden haber en la realidad histórica invenciones de desdoblamiento que no sean condiciones de posibilidad de formas ideológicas, aunque tengan la forma de la ideología y funcionen como si lo fueran?

Es más, hay una lógica del error, denominada epistemología, comenzada por F. Bacon (1984), y hay una lógica de la ilusión, denominada dialéctica, retomada por I. Kant (1978). Pero ¿el ejercicio de la crítica de segundo orden debe ser epistemológico?, ¿no puede ser científico, incluso socio-lógico?, ¿solamente hay un uso de la dialéctica? Es más, ¿hay una lógica de la invención?, ¿no habría que hablar más bien de una historia de la mentira?, historia que está a la base de una historia de los errores y una historia de las ilusiones. Por estas preguntas tanto Nietzsche como Foucault prefirieron no hablar de “ideología” y dirigirse hacia el

estudio de las condiciones que la hacen posible, necesaria y existente; y que constituyen el sistema mismo de la cultura. Los modos de ser de la ideología funcionan en el interior de la acción de mentir: de hacer creer en la existencia de un mundo que no es y de hacer creer que el único mundo que es carece de valor y de sentido, al ser falso y engañoso. Se entienda lo que se entienda por ideología -manera de legitimar el poder y la dominación o de unificar clases y sociedades- (Ricoeur, 2019), solamente opera y funciona en el marco del presupuesto dualista (mundo ideal-mundo real, conciencia-ser, sentido-ser, sujeto-objeto). Una historia de las formas ideológicas exige una investigación crítico-dialéctica, que no asume el principio de una historia autónoma de las prácticas ideológicas, entre otras razones porque son producto de una acción, la de mentir, y de un ser que es un proceso material de dominación. ¿Por qué las relaciones sociales producidas por los seres humanos inventan mentiras y relaciones duplicadas? Es posible que sea para mantener y afianzar unas relaciones de dominación social en qué consisten las relaciones sociales de producción. Y, en esta línea, la mentira sería un invento político, propio de un ser social. La historia de la mentira, vinculada a la historia de los intelectuales, es lo que abre el espacio de la división entre lo verdadero y lo falso, con su juego implícito de inversiones posibles.

En otro orden de cosas, por muy diferente que sea mi práctica docente (Freire, 2004) e investigadora (Apple y Beane, 2024) respecto a las de mi entorno académico, no deja de ser una actividad o acción escolar, situada en la serie que antes he descrito y que tampoco parece afectar al contenido no individual de nuestra humanidad social. En este sentido, no pretendo aportar soluciones o respuestas a los problemas que tenemos planteados como sociedad y como especie, sino, como mucho, replantear o abrir el sistema de preguntas, esto es, problematizar, lo cual no deja de ser una forma de pensar.

En la misma dirección, soy consciente de que cualquier crítica a los límites de las transformaciones democráticas y emancipadoras son, como mínimo, inadecuadas, al producirse en un contexto social y en un momento histórico donde las democracias y el avance de los derechos están amenazados, como hemos señalado. Mi toma de posición sobre los límites de las críticas y de las prácticas emancipatorias se produce en un contexto y en un presente realmente problemáticos. Hace tiempo que las palabras, que materializan los motivos (Wright Mills, 1964), incluso las ideas, no parecen ser una vía de solución. Apelar, por ejemplo, a la “democracia” o a la “calidad democrática” siempre ha sido insuficiente, sabiendo que las cosas no comenzaron bien ni para las formas

democráticas griegas ni para las específicamente burguesas (Marx, 2023). El problema añadido es que estamos en un momento histórico en que nuestros sistemas democráticos están claramente amenazados por el retroceso de los derechos, la conversión del adversario político en enemigo y la deslegitimación permanente del orden institucional. El regreso del fascismo y del estado de naturaleza (en términos del derecho del más fuerte) son características de la realidad actual. Las derechas y las ultraderechas, en buena medida promotoras y legitimadoras de la desigualdad, en base a la exaltación de la libertad de unos a costa de otros, utilizan esa idea de libertad para acabar con un sistema de reglas democráticas, donde todo parece valer para alcanzar el poder político. El juego ha dejado de ser democrático en el funcionamiento y en la aceptación de resultados. La derechización de las sociedades, de la izquierda y de las propias derechas, fruto de una creciente desigualdad, comienza a minar la confianza y la credibilidad en las instituciones democráticas. De modo que realizar una crítica, por leve que sea, a las formas democráticas burguesas y liberales es, cuanto menos, inconveniente o poco oportuna. Cuando presenciamos que Estados supuestamente democráticos no respetan las reglas del juego democrático, ni del derecho internacional y apelan a la fuerza como Razón de Estado, no queriendo verse limitados por el poder judicial o el de los votos, tenemos un grave problema que se añade al de los límites ecológicos del planeta y al de mantener una determinada forma de vida, anclada en el consumismo individualista, que no puede ser universalizable. ¿Cuál es, pues, el valor de las palabras?, ¿y el de las ideas? Parece que hay que ir a los hechos democráticos (Shiva, 2024) y a las experiencias transformadoras (Villasante, 2025) y dejarse de ideas socialistas, ya sean éticas (Honneth, 2017) o ecológicas (Piketty, 2025). Solamente parece quedarnos el poder de los testimonios, del encarnar otras prácticas y otros modos de vida. Y el coraje de decir la verdad acerca de la mentira, de las contradicciones, de las desigualdades y de las formas de dominación.

No obstante, en mi trabajo de profesor entiendo que los denominados “intelectuales” son más parte del problema que de la solución. A lo que debo añadir que un científico social o un teórico crítico no están exentos de actuar como ideólogos (Ibáñez, 1985). Si bien considero el socialismo como una forma específica de sociedad, no como una ideología, y el comunismo como un proceso histórico-político y no como un fin o una forma de Estado. En todo caso, y a pesar de mi desconfianza hacia el trabajo intelectual, sí diré como consecuencia de mi toma de posición inicial que considero que el principal problema que tiene planteada la especie humana es el de la desigualdad, el de la división estructural entre los seres humanos. Por ser más concreto, afirmo que el problema es el de la negación a tres

niveles: 1) el de la negación del otro ser humano, en forma de “pobre” o “miserable”, de “enfermo” o “débil”, de menor, de anciano, de mujer, de portador de una diversa identidad sexual, de ciudadano de otro Estado o de perteneciente a otra raza o etnia; 2) el de la negación de lo otro, que es la naturaleza, en forma de recurso, reserva, fuerza productiva y entorno; y 3) el de la negación de sí mismo en forma de negación de lo reprimido (ello), en forma de negación de la represión (yo) y en forma de negación de la propia sociedad y de la especie.

2. El rompecabezas de las relaciones entre sociedad y cultura

Desde hace tiempo vengo trabajando con un sistema de presupuestos que consiste, fundamentalmente, en: 1) desplazar el foco desde los modos de conocimiento y de las formas de comunicación al de los tipos de dominación; 2) conectar los modelos de intercambio social con los de la producción social desde el análisis de las complejas relaciones entre sociedad y cultura; y 3) separar entre la sociedad humana, lo social y los diferentes conceptos de sociedad manejados en las ciencias sociales, como son el de sociedad civil y el de sociedad política.

Mi problema consistiría en saber de qué modo se articulan la forma capitalista de dominación social, de naturaleza eco-productiva, con la dominación política, de tipo jurídico, y con la dominación simbólica y su derivada ideológica, de naturaleza ética y científica. Mi interés por ir más allá de una ciencia de la cultura, diferenciando entre modos de dominación, me ha exigido desde el primer momento el debate continuo con M. Weber (1964) y con K. Marx (2014). Mi trabajo persigue revalorizar el concepto de sociedad frente al de cultura, con sus nociones anejas de “lo social” y de “lo cultural”. En esta línea problematizo ciertas nociones de “crítica” y de “práctica” limitadas a la cultura, lo cual me lleva a diferenciar entre formas de practicar la investigación científica y la investigación social, y formas de usar el método y la categorización dialécticas, aunque siempre con la conciencia de los límites de mi línea de trabajo.

Entiendo que uno de los problemas persistentes a la hora de enfocar el problema de las relaciones entre “sociedad” y “cultura” consiste en tomarlos como elementos de una relación dicotómica, al modo como se conciben las relaciones entre “cultura” y “naturaleza”, las relaciones entre seres humanos o las relaciones entre seres humanos y naturaleza. En realidad, las relaciones se hacen más inteligibles, si partimos de relaciones tricotómicas. Propongo partir del siguiente presupuesto:

Historia Sociedad

Sociedad y Cultura

La sociedad es resultado de una historia, porque es el producto de la conjunción de una sociedad en una fase anterior y de una cultura. De este modo, la sociedad no puede ser el mero resultado de una acción política de la cultura, pero tampoco es resultado de una autoorganización de la sociedad. La cultura sería todo aquello que la sociedad hace consigo mismo, así la cultura está constituida por un sistema de acciones sociales y un sistema de experiencia, dado que lo hecho culturalmente es un aprendizaje institucionalizado, que puede tener forma tecnológica o simbólica. Lo que una cultura puede hacer se circunscribe a una acción de organización y una de legitimación, como bien señaló Weber (1964) en la segunda parte de su obra *Economía y Sociedad.* Se organiza la sociedad y se legitima la organización. Aquí es preciso tener en cuenta que la legitimación también se legitima a través de procesos educativos dirigidos a las élites y a la población en su conjunto; que la organización incluye en su modalidad de dominación la legitimación de un orden de poder; y que la sociedad estructura a la cultura, es decir, a sus formas de organización y de legitimación. La cultura ordena la sociedad en forma de estructuras de poder, gobierno y dominación y legitima estas estructuras con tipos de legitimidad que exigen la acción del pensamiento y del saber, siendo el fin de la cultura producir sujeto, estructuras éticas. La cultura, en tanto que acción social y sistema de experiencia estaría configurada del siguiente modo:

Cultura

Relaciones de poder Formas de saber Modos de sujeción

La sociedad estaría compuesta por unas relaciones sociales de producción que están a la base del desarrollo de unas fuerzas productivas (naturaleza, medios de producción y seres humanos). Estas relaciones serían de tres tipos: de producción de medios de vida, de producción de medios de producción usados para producir medios de vida y de producción de la reproducción misma de los seres humanos, que son las estructuras familiares de género y las estructuras de clase. Ese desarrollo de las fuerzas productivas da lugar a una división del trabajo que es sexual y que diferencia entre trabajo intelectual y manual. División que se constituye como un poder social extraño que se impone coactivamente a los individuos activos, presupuesto real de la historia humana; división que permite que la conciencia se considere como algo independiente del ser; y división que hace que unos seres humanos sean medios de vida y de producción de otros. El conjunto de las relaciones sociales de producción daría lugar a un sistema económico, que es

histórico, porque las relaciones entre relaciones y fuerzas son históricas; y la forma histórica que adquieren las divisiones del trabajo constituirían a la denominada sociedad civil. De este modo, el sistema económico y la sociedad civil serían las bases del sistema de la cultura, los poderes sociales que organizan las relaciones históricas entre relaciones productivas y relaciones de producción.

Esquemáticamente (falten les fletxes):

Sociedad Cultura Sociedad

Relaciones de trabajo Sociedad civil Sociedad política

Fuerzas productivas Individuos Estado Derecho

Relaciones de producción Sistema económico Sociedad religiosa

Acción social

La sociedad humana se ha producido históricamente como un sistema de desigualdades sociales que interactúan entre sí y se reproducen de forma ampliada (Therborn, 2015), aunque ello no implique que sociedad humana y desigualdad vayan de la mano necesariamente. Es verdad que la sociedad burguesa, con su economía capitalista, ha empeorado la situación, ya que ella ha hecho de la institución de la desigualdad la condición del sistema económico y social, a través de la alienación del trabajo, pero también su efecto necesario, al ser su fin (Pontón 2016), pues promueve la producción de plusvalor como único objetivo social, el cual consiste en aumentar la desigualdad (Marx, 2013), al hacer crecer la pobreza. Usando la terminología de G. Therborn, tendríamos, en un principio, tres tipos de desigualdad, correspondientes a los tres tipos de relación social de producción (reproducción, medios de vida y medios de producción):

1.Existencial (desigualdades de clase, de género y etno-raciales)

2.Vital (desigualdades ecológicas y coloniales)

3.Productiva (desigualdades económicas, políticas, culturales y educativas)

La síntesis de estas desigualdades daría lugar a la organizada y legitimada diferenciación cultural, indicada por J. J. Rousseau entre “ricos-pobres”, “poderosos-débiles” y “amos-esclavos”. Diferenciación que nos permite distinguir entre tipos de

relación social en el sistema de la cultura. Si bien es verdad que a la base de los procesos políticos de transformación social están las relaciones sociales (Villasante, 2025), hay que trabajar con un concepto diferencial de "relación social": uno de relación de producción, otro de relación de organización y un último de relación de legitimación.

El primer tipo de relación social correspondería a lo que K. Marx denomina *Verhältnis (relación)* y que tiene la estructura:

Sujeto————————Objeto————————–Sujeto

Objeto

En esta relación los sujetos sociales, fuerzas productivas o clases sociales se dividen por los objetos materiales, de modo que quien no posee tales objetos o medios de vida se convierte en objeto del otro sujeto.

El segundo tipo de relación correspondería a lo que M. Weber denomina *Beziehung (vínculo) y* que tiene la siguiente estructura:

Sujeto

Sujeto Objeto

Sujeto

En esta relación un sujeto actúa sobre el sujeto que ya ha sido convertido en objeto, pero para que obedezca voluntaria y espontáneamente a sus órdenes. La acción, que parte de una relación de poder, tiene dos dimensiones, una de orientación y otra de significación. Estas dimensiones configuran un sistema de fines, de normas y de valores que es el sentido que el sujeto hace intervenir en la acción. El objetivo es hacer del objeto devenido en la dominación social primera un sujeto de la dominación política segunda. La relación de "mando-obediencia" se transforma en una relación de "derecho-moral", con sus aspectos psicológico (simbólico) y epistemológico (ideológico). Este sujeto, a su vez, será el objeto de una acción ética (institucional) situada en la sociedad civil y en la sociedad política. Si la dominación política tiene como efecto la legitimación de una relación de poder, ella apela a una forma de legitimación de sí misma como dominación. Cuando la dominación política se ejerce sobre la sociedad civil se denomina hegemonía (Gramsci, 1984).

El tercer tipo de relación correspondería a lo que E. Durkheim denomina “lien” (Verbindung) y que tiene la estructura siguiente:

Objeto Sujeto

Sujeto Sujeto

En este caso, los objetos no dividen a los sujetos, sino que los reúnen tras la división primera y la transformación segunda. Ese objeto es el orden simbólico e imaginario, el orden ideal que aparece como el real frente al orden mundano del poder y de la dominación. La producción ficticia de este mundo posibilita que se despliegue la operación ideológica, consistente en que el objeto ideal sea la causa de la relación entre sujetos y que el objeto simbólico no sea el medio de un sujeto contra otro sino el fin de un sujeto intelectual que está al margen de ambos (Bourdieu, 2012).

Si tenemos en cuenta que unas desigualdades llevan a otras, que interactúan entre sí, que se acumulan y que colaboran en su reproducción ampliada, es fácil observar que no tiene ningún sentido primar unas desigualdades sobre otras. Si la sociedad actual es una máquina de producir formas diversas de desigualdad social, es preciso acabar con ese tipo de sociedad, a no ser que se considere que las desigualdades están legitimadas y son buenas, o que no es posible terminar con ellas, porque acabaríamos en el totalitarismo (Hayek, 2011), o porque va contra nuestra condición humana. Pero ni la base de la desigualdad es la antropología (Graeber y Wengrow, 2022) ni el totalitarismo es la consecuencia de eliminar las desigualdades, sino más bien, una forma específica de perpetuarlas, como el autoritarismo y el fascismo.

3. Soluciones al problema político. Metodología e ideología

En la tradición intelectual occidental se ha planteado que el problema de la sociedad humana, si no quiere terminar en una autodestrucción, consiste en cambiar el modo de ser (ethos) de los seres humanos, para no concluir en un estado de guerra que solamente puede acabar mal. Es lo que se ha venido configurando como el denominado problema político de la sociedad humana y de la especie. Aunque desde el modelo propuesto pueda entenderse que el problema está, más bien, en las relaciones negativas que están a la base del modo de ser de los seres humanos, unas relaciones que consisten en afirmar-se, a costa de negar y negarse por unas relaciones de producción y un sistema de división del trabajo

social. El modelo dialéctico propuesto entiende que las denominadas fuerzas sociales ya son formas de un contenido previo de naturaleza relacional. La formulación del problema político tendría la siguiente estructura de grafo:

RELACIONES SOCIALES (1)

FUERZAS SOCIALES RELACIONES SOCIALES (2)

RELACIONES SOCIALES (0)

Las fuerzas sociales, conformadas por los intereses humanos, darían lugar a unas relaciones (1) que sería de conflicto y de guerra. Estas fuerzas negarían que son consecuencia de cierto tipo de relaciones (0). El problema político consistiría en dar otra forma de ser a esas necesarias fuerzas, ya que son el contenido irrenunciable con el que hay que contar. Las relaciones sociales (2) serían esas relaciones políticas que mantendrían y legitimarían el despliegue de las fuerzas sociales de las clases. Relaciones que pueden ser de orden ético, político o social. El problema político se formulará desde una doble negación (la de la guerra y la de la producción) y se planteará una doble alternativa: la política o la social, ambas marcadas por el dominio de lo intelectual.

¿Cómo se plantea, pues, el problema político? Como una de las respuestas al problema de una sociedad desigual dividida en clases sociales, siendo una de sus características la división entre trabajo intelectual y trabajo manual (Sohn-Rethel, 2018). En tales sociedades se plantea la cuestión de quién debe gobernar (¿el rico y poderoso?, ¿o el pobre y débil?) y cómo (¿pública o privadamente?, ¿en función del interés general o el particular?). En un primer momento no se plantea cómo se accede al poder y cómo se conserva, preguntas que A. Gramsci (1980) sitúa muy acertadamente en contextos de luchas de clases. Para poder resolver los problemas relativos a la forma de gobierno, el principio de gobierno, la organización del gobierno y su legitimidad se apela a la actividad filosófica, capaz de acceder al ser, al bien, a la justicia y a la verdad. La política no puede resolver por sí misma el problema de ese tipo de sociedad, requiere una instancia intelectual. Esta vía, que va de Platón a J. J. Rousseau y se complementa con las posiciones de I. Kant y de G.W.F. Hegel, es seguida por los distintos marxismos que han servido de base ideológica para llevar a cabo “revoluciones” “socialistas” o “comunistas”. La primera respuesta sería, pues, la opción política pero fundamentada filosóficamente.

Otra de las respuestas posibles al problema de una sociedad estructurada en clases es la de la reorganización social. Se trata de mantener la diferencia entre gobernantes y gobernados y los sistemas de mando-obediencia, pero dado que algunas formas de organización han conducido al caos revolucionario y a la crisis institucional, hay que proceder a una reorganización de la sociedad, que comienza por una tarea intelectual, es decir, tecnológica e ideológica. El conjunto de las ciencias sociales, comenzando por la Economía Política y por la Sociología, que emergen en un contexto "revolucionario" de sociedad burguesa, son la respuesta, o mejor, el instrumento adecuado para esas tareas de reorganización de una sociedad que no se toca en lo fundamental. La segunda respuesta sería la opción social pero preparada científicamente, con metodología.

La ciencia social de la sociología (M. Weber y E. Durkheim) y la perspectiva sociológica (Simmel, Mannheim y N. Elias) presentan sus credenciales para dar respuesta social al problema político desde un planteamiento metodológico (ideológico), es decir, de teoría del método. La transformación de lo social no es transformación de la sociedad sino transformación de ciertas relaciones de poder abierta a la interpretación de los actores de estas. K. Mannheim (1966) ya planteó, en su crítica al programa de investigación de K. Marx, sustituir el término "ideología" por el de "perspectiva". En este sentido, se podría afirmar que las perspectivas metodológicas de las ciencias sociales podrían ser concebidas y practicadas como ideologías de las ciencias sociales (Ibáñez, 1985). Si tomamos como dimensiones de la investigación social el considerar la naturaleza objetiva o subjetiva de su objeto y el tener en cuenta la mayor o menor implicación del sujeto que investiga, podríamos construir el siguiente cuadro de perspectivas metodológicas, siguiendo las indicaciones de S. Juan (1999) y de Villasante (1994):

Sujeto investigación

Objetivo

(O, O) (S,O)

Explicación (hechos) Comprensión (discursos)

Individuos Grupos

Objetivo……Subjetivo

Objeto investigación

(O,S) (S,S)

Interpretación (sentidos) Transformación (acciones)

Instituciones Movimientos

Subjetivo

El proceso de la investigación social, en el que tan importante es el rol del "intelectual" investigador, convertido progresivamente en parte de un "sujeto en proceso" trabaja con un concepto "ético" de práctica y con un concepto "teórico" de crítica. Su objetivo es transformar lo social, es decir, el sistema de la cultura configurado como un campo de relaciones de poder, un sistema de formas de saber y un conjunto de formas de subjetivación. Ahora bien, ¿permite cambiar la sociedad entendida como sistema histórico de desigualdades sociales?, ¿posibilita transformar nuestra forma de vida material que es social y productiva?, ¿puede eliminar nuestra esencia y nuestro ser y sustituirla por otros? ¿o es, más bien, una acción de la conciencia que busca transmutar las formas de conciencia para dotar a los individuos de un nuevo modo de ser? La investigación social de lo social emergió como un proyecto político de reorganización de la sociedad, no de cambio de ésta. Y nunca ha cuestionado el presupuesto dualista, lo que sí ha puesto en cuestión es la existencia de la propia sociedad, atribuyéndole una naturaleza metafísica, es decir, filosófica.

La tercera opción al problema de una sociedad desigual sería disolver esa sociedad, que es de clases, y sustituirla por una sociedad en la que el ser humano no fuera un medio para otro ser humano y dejara de ser un medio de producción progresivamente empobrecido y despreciado. Esa sociedad sin clases no sería la sociedad de la libertad o de la igualdad, pero sí sería la sociedad de la re-objetivación de los seres humanos y de su de-subjetivación, dado que podrían disponer de medios de producción, de existencia y de subsistencia. Sería un cambio importante en la esencia y en el ser de nuestra especie, entendiendo por ser el proceso de producción social de la vida material humana, que es social; y por esencia el conjunto de las relaciones sociales de producción que son producidas históricamente en el proceso de producción de la vida.

Ante estas tres vías, no es complicado ubicar la propuesta democrática entre las

dos primeras soluciones del problema político, lo cual supone, de algún modo, que se tiene la confianza en recuperar de algún modo lo perdido en la sociedad y en el proceso de producción. La vida democrática sería una decidida apuesta por el poder de la conciencia humana, es decir, por el poder de la representación y de la voluntad de los individuos humanos para dirigir su sociedad, su historia y su vida, sea filosófica o científicamente. En este sentido, estaríamos ante una cosmovisión liberal de raíces cristianas que Castoriadis (1975) ha categorizado como "lo social-histórico" frente a la ontología del "ser determinado" que Marx compartiría con el conjunto de la filosofía. Con independencia de que esto es no valorar apropiadamente el concepto de "praxis" utilizado por Marx y no diferenciar entre conceptos de temporalidad, tenemos un problema añadido respecto a la ruptura de Marx con la filosofía y que se cifra en que la mera conciencia no puede reapropiarse del ser. La alienación propia del capitalismo es la definitiva primacía del "ser" sobre la conciencia, entendiendo por "ser" no un fundamento inventado, sino un proceso histórico específico de desapropiación material de los seres humanos. Ser que se ha alienado en múltiples sentidos. Estando la solución de ese problema no en una re-subjetivización significativa del mundo, sino en una reapropiación de nuestra objetividad (medios de existencia, producción y subsistencia). Lo problemático de la propuesta democrática no es tanto la cuestión de hacer compatibles los intereses como superar las formas de alienación que caracterizan a la sociedad capitalista.

Ello no obsta para que podamos pensar acerca de las condiciones subjetivas y objetivas que tiene que satisfacer un sistema democrático (Supiot, 2019) más allá de los presupuestos liberales y podamos coordinar, al menos en el pensamiento, una posible sociedad socialista, que socialice los medios de vida, con una sociedad democrática en el que todos/as podamos decidir en condiciones de igualdad sobre nuestra forma común de vida y trabajar por lo común, más allá de lo público y lo privado (Laval y Dardot, 2015): igual libertad para todos/as e igual poder para todos/as, siendo la igualdad la condición necesaria de la libertad y del ejercicio del poder. Igualdad tanto formal como material. Igualdad para superar el mercado total y las estructuras estatales como monopolios de la violencia legítima. Una vida en común que respete la vida de los demás y sus condiciones de vida ecológicas, culturales y políticas.

Ahora bien, las preguntas por las que inicié estas reflexiones acerca de por qué fracasan las revoluciones y por qué se acepta el fascismo aún sostienen la necesidad de investigar acerca de la ideología (Klein, 2024), tratando de explicar los mecanismos a través de los cuales se niega la realidad y, por tanto, la sociedad.

¿Cuál es el camino hacia la realidad? La realidad no puede reducirse a lo representable imaginaria o simbólicamente, pero tampoco puede identificarse con el conjunto de fenómenos que se nos presentan o el sistema de hechos que se nos dan de forma inmediata. Como apuntamos, es problemático asumir que lo real en tanto que verdad y fundamento irrepresentable se diferencia de la realidad en tanto que falsedad engañosa. Trabajar con la realidad y con los efectos ideológicos supone trabajar a varios niveles, lo cual significa trabajar crítica y dialécticamente. Aunque estos usos de la investigación no pueden continuar la línea de la interpretación, sino la de la transformación. Pero de una transformación que no trabaje simplemente con los dos estados de lo social (movimiento e institución), sino con las relaciones variables entre sociedad y formas de lo social. La investigación transformadora, en la línea de I. Kant y K. Marx, debe ampliar el concepto de realidad y dar cuenta de las causas histórico-sociales y de las razones epistemológicas que impiden tanto la aparición de las relaciones reales como su conceptualización.

Estas preguntas sobre el poder ideológico se pueden enlazar con las relativas a por qué se degradan nuestros sistemas democráticos a nivel de legitimación (Rosanvallon, 2008) y de organización (Mouffe, 2003). Todo ello sin perder de vista que la apelación a la democracia puede ser la ficción mítica de una estrategia de dominación (Chomsky y Robinson, 2025), que enlaza con la naturaleza idealista de nuestra cultura (Nietzsche, 1979). Para poder abordar el problema de las relaciones entre ideología y realidad y disponer de herramientas con las cuales enfrentarse a la cuestión política de la democracia, propongo partir de dos transformaciones del presupuesto dualista. Una relativa a la estructura mental y otra a la estructura social. En la primera se puede observar cómo se hace un uso psicoanalítico del dualismo metafísico platónico para identificar los tres registros que estructuran la psique humana. En la segunda se ve cómo el sistema de la economía capitalista se presenta de forma ideológica y es objetivado desde una mistificación conceptual.

Si parto de la división entre mundo sensible (aparente) y mundo inteligible (verdadero) y la reelaboro a través de los esquemas de Platón y de J. Lacan puedo obtener el siguiente grafo del nivel psíquico:

Mundo sensible Iconos Ídolos

Lo imaginario La realidad

Mundo inteligible Eidos Ideas

Lo simbólico Lo real

Y si parto de la investigación desarrollada por K. Marx en *El capital* puedo obtener el siguiente esquema del nivel social (falten els fletxes):

(Apariencias) necesarias reales Fenómenos (apariciones) Fenómenos de los fenómenos

Cosas Hechos (relaciones)

Sistema de conceptos (teorías) Transfiguración de apariencias y fenómenos

Fundamentos

Sistema relacional de categorías Leyes

Modelización crítico-dialéctica

La realidad no es solo lo representable, ya que consta de tres niveles (apariencia, fenómeno y efectividad). Una investigación transformadora que quiera dar cuenta de la realidad debe dar cuenta de estos tres niveles, de su propia modelización, de por qué se desdobla la realidad y de por qué los sistemas teóricos de conceptos no pueden dar cuenta ni del desdoblamiento ni del proceso en que consta la realidad. Se trata de dar cuenta de las mistificaciones científicas, que representan las relaciones como cosas, entre otras razones porque no entienden la necesidad de que las relaciones aparezcan como cosas en la propia realidad. Estas mistificaciones asumen el fetichismo de la realidad y solo pueden caer en un escolasticismo intelectual que solo atiende al carácter aparencial (fenoménico) de la realidad. De ahí que se despliegue como investigación hermenéutica y concluya, en el mejor de los casos, en la transformación de lo social, en dar otra forma al contenido de las relaciones sociales de desigualdad y de dominación. Para poder transformar la realidad, la sociedad, hay que poder acceder a ella críticamente, lo cual supone acceder a su sistema específico de relaciones, que hay que saber diferenciar de otros.

Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (2000) *Introducción a la sociología.* Barcelona: Gedisa.

ALBERONI, Francesco (1981) *Movimiento e institución.* Madrid: Editora Nacional.

APPLE, Michael W. y BEANE, James A. (Comps.) (2024) *Escuelas democráticas.* Madrid: Morata.

ARENDT, Hannah (1974) *La condición humana.* Barcelona: Seix Barral.

ARIÑO, Antonio (2000) *Sociología de la cultura. La constitución simbólica de la sociedad.* Barcelona: Ariel.

BACON, Francis (1984) *Novum Organon.* Barcelona: Orbis.

BENEDITO, Antonio (2024) "El materialismo práctico de Karl Marx (Las notas "Ad Feuerbach" de 1845) en Antonio Ariño i José Beltrán (coords.) *Ei, Treballador...! Fragments de vida amb Francesc J. Hernàndez Dobon.* Valencia: talón de Aquiles.

BOURDIEU, Pierre (2012) *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires: Eudeba.

CASTORIADIS, Cornelius (1975) *L´institution imaginaire de la société. Paris: Seuil.*

CHOMSKY, Noam y ROBINSON, Nathan J. (2025) *El mito del idealismo americano.* Barcelona: Ariel.

FOUCAULT, Michel (2024) *Nietzsche.* Paris: Seuil/Gallimard.

FREIRE, Paulo (2004) *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires: SXXI.

GRAEBER, David y WENGROW, David (2022) *El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad.* Barcelona: Ariel.

GRAMSCI, Antonio (1980) *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno.* Madrid: Nueva Visión.

GRAMSCI, Antonio (1984) *Los intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires: Nueva Visión.

HABERMAS, Jürgen y MARCUSE, Herbert (1980) *Teoría y política.* Valencia: Teorema.

HAYEK, Friedrich A. (2011) *Camino de servidumbre.* Madrid: Alianza Editorial.

HONNETH, Axel (2017) *La idea del socialismo.* Buenos Aires: Katz.

IBÁÑEZ, Jesús (1979) *Más allá de la sociología.* Madrid: SXXI.

IBÁÑEZ, Jesús (1985) *Del algoritmo al sujeto.* Madrid: SXXI.

JUAN, Salvador (1999) *Méthodes de recherche en sciences socio-humaines. Exploration critique des techniques.* Paris: PUF.

LATOUCHE, Serge (2012) *Salir de la sociedad del consumo. Voces y vías del decrecimiento.* Barcelona: Octaedro.

KANT, Immanuel (1978) *Crítica de la razón pura.* Madrid: Alfaguara.

KLEIN, Naomi (2024) *Doppelganger. Un viaje al mundo del espejo.* Barcelona: Planeta.

LAVAL, Christian y DARDOT, Pierre (2015) *Común.* Barcelona: Gedisa.

LESSENICH, Stephan (2019) *La sociedad de la externalización.* Herder; Barcelona.

LESSENICH, Stephan (2022) *Límites de la democracia.* Herder: Barcelona.

MANNHEIM, Karl (1966) *Ideología y utopía.* Madrid: Aguilar.

MARX, Karl (2013) *Manuscritos de economía y filosofía.* Madrid: Alianza Editorial.

MARX, Karl y ENGELS, Friedrich (2014) *La ideología alemana.* Madrid: Akal.

MARX, Karl (2023) *El 18 Brumario de Luis Bonaparte.* Madrid: Akal.

MORIN, Edgar (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

MOUFFE, Chantal (2003) *La paradoja democrática.* Barcelona: Gedisa.

NIETZSCHE, Friedrich (1984) *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza Editorial.

NIETZSCHE, Friedrich (1979) *Ecce homo.* Madrid: Alianza Editorial.

PIKETTY, Thomas (2025) *Hacia un socialismo ecológico. Crónicas 2020-2024.* Barcelona: Deusto.

PONTÓN, Gonzalo (2016) *La lucha por la desigualdad.* Barcelona: Pasado y Presente.

RICOEUR, Paul (2019) *Ideología y utopía.* Barcelona: Gedisa.

ROSANVALLON, Pierre (2008) *La légitimité démocratique.* Paris: Seuil.

SHIVA, Vandana (2024) *Terra viva. Mi vida en una biodiversidad de movimientos.* Madrid: Continta Me Tienes.

SOHN-RETHEL, Alfred (2018) *Trabajo manual y trabajo intelectual. Una crítica de la epistemología.* Madrid: Dado.

SUPIOT, Alain (2019) *La démocratie, malade du marché.* Tokyo; Conférence You Tube.

THERBORN, Göran (2015) *La desigualdad mata.* Madrid: Alianza Editorial.

VILLASANTE, Tomas R. (1994) “De los movimientos sociales a las metodologías participativas” en DELGADO, Juan M. y GUTIÉRREZ, Juan (1994) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis, p.399-424.

VILLASANTE, Tomas R. (2006) *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social.* Madrid: Catarata.

VILLASANTE, Tomas R. (2025) *Transducir: desbordes y estrategias.* Buenos Aires: CLACSO.

WEBER, Max (1964) *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.

WRIGHT MILLS, Charles (1964) *Poder, política, pueblo.* México: FCE.

Leyenda sobre el origen del libro Tao-Te-King • dictado por Lao-Tse en el camino de la emigración

Leyenda sobre el origen del libro *Tao-Te-King*,
dictado por Lao-Tse en el camino de la emigración

A los setenta años, ya achacoso,
sintió el maestro un ansia de paz.
Moría la bondad en el país
y se iba haciendo fuerte la maldad.
Se abrochó los zapatos.

Empaquetó las cosas necesarias.
Pocas. Pero algo había que llevar.
La pipa en que fumaba cada noche.
El libro que leía a todas horas.
Algo de pan blanco.

Gozó mirando el valle, y lo olvidó
cuando la senda comenzó a ascender.
Rumiaba el buey, alegre, hierba fresca
mientras llevaba al viejo.
Pues iba muy deprisa para él.

Caminó cuatro días entre peñas
hasta que un aduanero lo paró.
“¿Alguna cosa de valor?” “Ninguna”.
“Es un maestro”, dijo el joven guía
del buey. Y el aduanero comprendió.

Y el hombre, en un impulso afectuoso,
aún preguntó: “¿Qué ha llegado a saber?”
Y el muchacho explicó: “Que el agua blanda
hasta la piedra acaba por vencer.
Lo duro pierde.”

Aprovechando aquel atardecer,
tiró el guía del buey, siguiendo viaje.
Ya se perdían tras un pino negro
cuando los alcanzó el buen aduanero.
Les gritaba: “¡Esperadme!”

“Dime otra vez eso del agua, anciano”
Se detuvo el maestro: “¿Te interesa?”
“Soy sólo un aduanero”, dijo el hombre,
“pero quiero saber quién vencerá.
Si tú lo sabes, dímelo.

¡Escríbemelo! ¡Díctalo a este niño!
No lo reserves sólo para ti.
En casa te daré tinta y papel.
Y también de cenar. Yo vivo allí.
¿Aceptas mi propuesta?”

Examinó el anciano al aduanero:
chaqueta remendada, sin zapatos,
viejo antes de llegar a la vejez.
No era precisamente un triunfador.
Murmuró: “¿Tú también?”.

Había vivido demasiado para
no aceptar tan amable invitación.
“Quien pregunta, merece una respuesta.
Parémonos aquí”, dijo en voz alta.
“Hace ya frío”, el guía le apoyó.

Echó pie a tierra el sabio de su buey.
Escribieron durante siete días
alimentados por el aduanero,
quien maldecía ahora en voz muy baja
a los contrabandistas.

Una mañana, al fin, ochenta y una

sentencias dio el muchacho al aduanero.
Y, agradeciéndole un pequeño don,
se perdieron detrás del pino negro.
No es fácil encontrar tanta atención.

No celebremos, pues, tan sólo al sabio
cuyo nombre en el libro resplandece.
Al sabio hay que arrancarle su saber.
Al aduanero que se lo pidió
demos gracias también.

Bertolt Brecht: El origen del Tao-Te-King (Publicadas por Héctor Levy-Daniel)

Este poema de Brecht hace referencia al libro del Tao-Te-King de Lao-Tse (571-531 antes de nuestra era) del que podemos leer hacia el final estas sentencias que hemos escogido para documentar la pedagogía de la vida:

LXXI

Conocer y no saberlo, esta es la perfección.

No conocer y estimarse sabio,

este es el mal.

Conocer el propio mal

es liberarse del mal.

El sabio no tiene mal;

porque lo reconoce

no lo padece.

LXXVI

El hombre al nacer es blando y flexible,

Y al morir queda rígido y duro.

Las plantas al nacer son tiernas y flexibles,

y al morir quedan duras y secas.

Lo duro y lo rígido

son propiedades de la muerte.

Lo flexible y blando

son propiedades de la vida.

Por eso, la fortaleza de las armas

es la causa de su derrota,

y el árbol robusto es abatido.

Lo duro y fuerte es inferior

y lo blando y frágil es superior.

LXXXI

Las palabras sinceras no son agradables,

las palabras agradables no son sinceras.

Las buenas personas no son discutidoras,

las discutidoras no son buenas.

Las personas sabias no son eruditas,

las eruditas no son sabias.

El sabio no toma nada para acaparar,

cuanto más vive para los demás,

más plena es su vida.

Cuanto más da, más nada en la abundancia.

El camino del cielo es beneficiar, no perjudicar.

La norma del sabio es obrar, no luchar contra nadie.

Mi casa en el valle

6.- AUDIOVISUALS

6.1.- *Mi casa en el valle* (historias de mujeres del SACUDE): youtube.com/watch?v=7WAzRYEkwPA

6.2.- Formación Ecoareas: https://youtu.be/7aPfmTAHpyE

6.3.- La vida en Zarzalejo con diferentes culturas que conviven y que nos grabó la 2 de RTVE: https://youtu.be/Z3p9bDno-S0