Rizoma freireano

Vol. 5 · 2009

Rizoma freireano 5. Movimientos sociales urbanos y procesos de aprendizaje

Rhizome freirean 5. Urban socials movements and learning processes

Editor: Instituto Paulo Freire de España

ISSN 1989-0605 · Institut Paulo Freire de Espanya
https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Sumario

EDITORIAL

Movimientos sociales urbanos y procesos de aprendizaje

Aprenent ciutadania transformativa

Urban socials movements and learning processes

ARTÍCULOS

Producción de conocimientos, ¿cómo praxis de lucha política y social?
Cristina Reynals, Roxana Crudi, Alessio Surian

Producció de coneixements, com a praxi de lluita política i social?
Cristina Reynals, Roxana Crudi, Alessio Surian

A knowledge production, as practice of the political and social struggle?
Cristina Reynals, Roxana Crudi, Alessio Surian

Desalojos Cero. Video partecipativo e dimensione urbana
Stefano Collizzolli

Desalojos Cero. Vídeo participativo y dimensión urbana
Stefano Collizzolli

Desallotjaments zero. Vídeo participatiu i dimensió urbana
Stefano Collizzolli

Educação popular e movimentos populares: emancipação e mudança de cultura política através de participação e autogestão
Jade Percassi

Popular education and popular movements: emancipation and change of political culture through participation and self-management
Jade Percassi

Educación Popular y Movimientos Populares: emancipación y cambio de cultura política a través de la participación y autogestión
Jade Percassi

Pushing the boundaries
Dave Richards

Empenyent les fronteres
Dave Richards

Expandindo as fronteiras

Dave Richards

Empujando los límites

Dave Richards

POEMA

“Les Indes. Lézenn”, pag. 164

Édouard Glissant

Movimientos sociales urbanos y procesos de aprendizaje

Aprendiendo ciudadanía transformativa

Aunque proceden de contextos distintos, los artículos de este monográfico tienen en común el interés por el trabajo con grupos comunitarios. Tienen por objetivo compartir conocimientos con potencial suficiente para provocar la acción transformativa en áreas urbanas. La iniciativa de RIZOMA FREIREANO de dedicar un número a las iniciativas de los movimientos sociales urbanos y a sus prácticas de aprendizaje mientras sus redes mundiales se preparan para la Asamblea Mundial de habitantes (la Declaración de Madrid) que previsiblemente tendrá lugar en Dakar (Senegal) en enero de 2011, es muy oportuna. El proceso que conduce a la Asamblea Mundial de habitantes cuenta con el soporte de más de 350 organizaciones de más de 40 países de todos los continentes, vinculadas a la Carta de los Principios del FSM[1] y a la Carta de San Salvador, así como a la Asamblea Mundial de Habitantes (México, octubre de 2000) y a la Asamblea Mundial de Ciudadanos por la Solidaridad y la Responsabilidad Mundial (Lille, Francia, octubre de 2001). Un tema crucial en un proceso como este es el de cómo narrar, como registrar y cómo poner al alcance, localmente y globalmente, las prácticas transformativas de los movimientos urbanos. Tal como muestran los artículos de este número, estas narrativas son también una forma de impactar en el proceso de toma de decisiones y en las elecciones que conducen a las acciones transformativas, además de impactar también en las fuentes de legitimidad y en las consecuencias que se derivan de dichas elecciones. Ayudan a los lectores a entender las formas de operar de los movimientos urbanos y las maneras que tienen los grupos minoritarios de poder mejorar sus acciones integrando en sus prácticas estas fuentes de conocimiento generadas en otras experiencias.

Estas prácticas van más allá del simple concepto legal de ciudadanía. Exigen una noción de ciudadanía multidimensional, dinámica, contextual y contestada.

Su multidimensionalidad incluye el énfasis en el estatus legal y en la dimensión del “ser miembro”; la identidad y la cuestión de la pertenencia; las actitudes cívicas, los valores y los comportamientos; y la misma dimensión de la acción que se refleja en el compromiso, el apoyo y la práctica.

Tal y como muestran estos artículos, las cuestiones y los significados dominantes

relacionados con la noción de ciudadanía cambian a lo largo del tiempo y en función de las características locales, por eso se le asigna un concepto altamente dinámico y contextual que desemboca en una gran diversidad de reivindicaciones y demandas.

Y desde las perspectivas de los movimientos sociales urbanos se mantiene probablemente como una noción contestada, ya que todos ellos formulan y exponen opiniones y reacciones diversas en relación a la legitimidad de las demandas que efectúan los distintos grupos de ciudadanos.

Más en concreto, estos artículos formulan la cuestión de qué tipo de conocimiento factual y procedimental se necesita para favorecer la participación efectiva en la toma de decisiones y en procesos políticos más amplios, incluyendo las maneras de influir en los mecanismos políticos reales y en los mecanismos para influir en los que toman las decisiones (Schugurensky, 2002).

Dos de los artículos están directamente relacionados con las actividades internacionales de la Universidad Popular Urbana (UPU) de la Alianza Internacional de Habitantes. En “Producción de conocimientos, ¿como praxis de lucha política y social?”, Reynals, Crudi y Surian presentan la UPU a los lectores y exponen los principios y resultados principales de la metodología de “coproducción de conocimiento”, basada en las narrativas personales y colectivas, y desarrollada en la universidad de Buenos Aires en colaboración con grupos comunitarios, tal como se reclamó en las dos primeras Reuniones Internacionales de la UPU, “Construyendo la Universidad Popular Urbana en América Latina” en Buenos Aires (Argentina), en mayo de 2006, y en Santo Domingo (República Dominicana), en abril de 2007. El artículo de Stefano Collizzolli hace referencia a este último encuentro y trata algunas cuestiones metodológicas relacionadas con el proyecto de vídeo participativo, centrándose en el proceso de producción de vídeos apoyado por la UPU, que tuvo lugar en Santo Domingo. Es un ejemplo de la metodología del vídeo participativo desarrollada por ZaLab en diversas actividades internacionales a lo largo de los últimos años. El vídeo que se puede visionar en este número es un ejemplo de las actividades de vídeo participativo descritas en dicho artículo.

Desde una perspectiva freireana, las actividades mencionadas anteriormente se podrían situar en el marco de la Educación Popular. Este punto de vista queda explícito en el artículo de Jade Percassi, “Educación Popular y Movimientos Populares: emancipación y cambio de cultura política a través de la participación y la autogestión”, escrito en colaboración con el Centro de Estudo, Pesquisa e Açao

em Educaçao Popular de la universidad de Sao Paulo (Brasil). El artículo destaca la falta de literatura específica sobre movimientos sociales y educación popular.

Tanto esta dimensión como la cuestión de la dimensión “rural” en las prácticas de las comunidades urbanas son tratadas por Dave Richards en “Empujando las fronteras”. El artículo cambia el énfasis de este número en América Latina para acercarlo tanto a su dimensión global como a la comunidad local de Redding (Reino Unido), y comparte los resultados de proyectos como “From the margins to the Mainstream: making the global dimension sustainable”, que intenta ir más allá de las aportaciones intensivas dentro de una pequeña red de escuelas para dar la mano a los políticos locales y estimularles a comprometerse con la responsabilidad de incorporar y favorecer la ciudadanía global y la dimensión global en sus circunscripciones, y a cambiar las prácticas de escuelas y profesorado; o “Growing our futures”: un tejado verde que contó con la participación de Paul Barney, un diseñador permacultor local, para diseñar asentamientos humanos sostenibles a través de la ecología y el diseño.

Una característica clave de las prácticas descritas en estos artículos es su intento de ser actividades “horizontales”, es decir, no jerárquicas. Estos grupos han elegido trabajar de forma participativa y teniendo en cuenta la sostenibilidad de la comunidad a largo plazo. Demuestran que son conscientes de que esta sostenibilidad depende del desarrollo del capital humano y social, y que implica un examen sobre la propia situación de partida y la toma en consideración de iniciativas de base, reconociendo que todas las personas, más allá de su cultura formal y de su condición social, tienen un conocimiento remarcable de lo que les rodea y son perfectamente capaces de analizar y evaluar su situación.

Bibliografía

Schugurensky, D. (2002), “Transformative learning and transformative politics”, in O’Sullivan E., Morrell A., O’Connor M.A., (eds.), “Expanding the Boundaries of Transformative Learning”, pp. 59-76, New York.

Notas

[1] La Carta de Principios del Foro Social Mundial se redactó el año 2001, inmediatamente después del primer FSM. Consta de 14 principios, que fueron adoptados en Sao Paulo el 9 de abril de 2001 por las organizaciones que componen el Comité Organizador del Foro Social Mundial, y que posteriormente fueron aprobados con modificaciones por el Consejo Internacional del Foro Social Mundial de 10 de junio de 2003:

1. El Foro Social Mundial es un **espacio abierto de encuentro** para el pensamiento reflexivo, el debate democrático de ideas, la formulación de

propuestas, el libre intercambio de experiencias y la interconexión para la acción efectiva, integrado por grupos y movimientos de la sociedad civil que se oponen al neoliberalismo y a la dominación del mundo por el capital y por cualquier forma de imperialismo, y que

están comprometidos en la construcción de una sociedad planetaria que trabaje por unas relaciones fructíferas entre la Humanidad y entre ésta y la Tierra.

2. El Foro Social Mundial de Porto Alegre fue un

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

acontecimiento localizado en el tiempo y en el espacio. Desde ahora, con la seguridad proclamada en Porto Alegre de que "**otro mundo es posible**", se ha convertido en un proceso permanente de búsqueda y construcción de alternativas que no

se puede reducir a los acontecimientos que lo apoyan.

3. El Foro Social Mundial es un **proceso mundial**. Todos los encuentros que se realicen como parte de este proceso tienen una dimensión internacional.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

4. Las alternativas acordadas en el Foro Social Mundial se oponen al proceso de globalización tutelado por las grandes corporaciones mundiales y por los gobiernos y las instituciones internacionales al servicio de los intereses de estas corporaciones, con

la complicidad de los gobiernos nacionales. Están diseñadas para asegurar que la **globalización en la solidaridad** prevalecerá como una nueva etapa en la historia mundial. Esta globalización en la solidaridad respetará los derechos humanos universales, y todos los derechos de los

ciudadanos –hombres y mujeres- de todas las naciones, y del medio ambiente, y descansará en sistemas internacionales democráticos e instituciones al servicio de la justicia social, la igualdad y la soberanía de los pueblos.

5. El Foro Socjal Mundial reúne y **vincula** sólo a organizaciones y movimientos de la sociedad civil de todos los países del mundo, **pero no intenta ser un cuerpo representativo de la sociedad civil mundial.**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

6. En las reuniones del Foro Social Mundial no se delibera en representación del Foro Social Mundial como cuerpo. Nadie, pues, será autorizado a expresar, en representación de cualquiera de las ediciones del Foro, posiciones que pretendan ser las de todos los participantes. A los

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

participantes en el Foro no se les exigirá que tomen decisiones como cuerpo, mediante el voto o por aclamación, sobre declaraciones o propuestas para la acción que les impliquen a todos, o a la mayoría, y que tengan la intención de ser entendidas como posiciones establecidas por el

Foro como cuerpo. Así pues, **no es un campo de disputa de poder** entre los participantes en las reuniones, ni tampoco intenta constituir la única opción de interrelación y acción entre las organizaciones y los movimientos que participan en él.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

7. No obstante, las organizaciones o grupos de organizaciones que participan en las reuniones del Foro deben tener asegurado el derecho, durante estas reuniones, a deliberar sobre las declaraciones o las acciones sobre las que vayan a tomarse decisiones, ya sea de forma

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

individual o en coordinación con otros participantes. El Foro Social Mundial se compromete a **difundir ampliamente estas decisiones en los términos acordados**, sin direccionarlas, jerarquizarlas, censurarlas o restringirlas, sino presentándolas

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

como deliberaciones de las organizaciones o grupos de organizaciones que tomaron estas decisiones.

8. El Foro Social Mundial es un **contexto plural, diversificado, no confesional, no gubernamental y**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

no asociado a ningún partido político que, de forma descentralizada, vincula a organizaciones y movimientos comprometidos con la acción concreta desde el nivel local hasta el nivel internacional para construir otro mundo.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

9. El Foro Social Mundial será siempre un foro abierto al pluralismo y a la diversidad de actividades y formas de compromiso de las organizaciones y movimientos que decidan participar en él, así como también a la diversidad de géneros,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

etnicidades, culturas, generaciones y capacidades físicas, siempre que acaten esta Carta de Principios. Ni las representaciones de partidos políticos, ni las organizaciones militares pueden participar en el Foro. Los líderes gubernamentales y los miembros de las asambleas

legislativas que acepten los compromisos de esta Carta pueden ser invitados a participar en él a título personal.

0. 1El Foro Social Mundial **se opone a todas las visiones totalitarias y reduccionistas de**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

la economía, del desarrollo y de la historia y al uso de la violencia como medio de control social del Estado. Defiende el respeto por los Derechos Humanos, las prácticas de democracia auténtica, la democracia participativa, las relaciones pacíficas, en igualdad y

solidaridad, entre personas, étnias, géneros y pueblos, y condena cualquier forma de dominación y cualquier forma de dominación de una persona sobre otra.

1. Como foro de debate, el Foro Social Mundial es **un movimiento de**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ideas que promueve la reflexión y la circulación transparente de los resultados de esta reflexión sobre los mecanismos y los instrumentos de dominación del capital, sobre los medios y las acciones de resistencia y superación de

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

esta dominación, y sobre las alternativas propuestas para resolver los problemas de exclusión y de desigualdad social que el proceso de la globalización capitalista, con sus dimensiones racistas, sexistas y destructoras del medio ambiente, está creando tanto

internacionalmente como en cada uno de los países.

2. Como marco para el intercambio de experiencias, el Foro Social Mundial promueve la comprensión y el **reconocimiento mutuo** entre todas las organizaciones y movimientos

participantes, y otorga un valor especial al intercambio entre ellos, especialmente en todo aquello que la sociedad está construyendo a propósito de la actividad económica y de la acción política para determinar las necesidades de las personas y respetar

la naturaleza, tanto ahora, en el presente, como para las generaciones futuras.

3. Como contexto para las interrelaciones, el Foro Social Mundial pretende fortalecer y **crear nuevos vínculos nacionales e**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

internacionales entre organizaciones y movimientos sociales que –tanto en la vida pública como en la privada- aumenten la capacidad de resistencia social no violenta al proceso de deshumanización que sufre el mundo y a la violencia del Estado, y dará más

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

fuerza a las medidas humanizadoras puestas en práctica por estos movimientos y organizaciones.

4. El Foro Social Mundial es un proceso que estimula a las organizaciones y a los movimientos

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

participantes a situar sus acciones desde el nivel local al nivel nacional, y a favorecer la **participación activa** en contextos internacionales, como el asunto de ciudadanía planetaria que es, y a introducir en la agenda global las prácticas de cambio inducidas que se estén

experimentando en la construcción de un mundo nuevo en la solidaridad.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Aprenent ciutadania transformativa

Encara que provenen de contextos distints, els articles d'este monogràfic tenen en comú l'interés pel treball amb grups comunitaris. Tenen per objectiu compartir coneixements amb potencial suficient per a provocar l'acció transformativa en àrees urbanes. La iniciativa de RIZOMA FREIREANO de dedicar un número a les iniciatives dels moviments socials urbans i a les seues pràctiques d'aprenentatge mentre que les xarxes mundials es preparen per a l'Assemblea Mundial d'Habitants (la Declaración de Madrid) que previsiblement tindrà lloc a Dakar (Senegal) al gener del 2011, és molt oportuna. El procés que condueix a l'Assemblea Mundial d'Habitants compta amb el suport de més de 350 organitzacions de més de 40 països de tots els continents, vinculades a la Carta dels Principis de l'FSM[1] i a la Carta de Sant Salvador, així com a l'Assemblea Mundial d'Habitants (Mèxic, octubre del 2000) i a l'Assemblea Mundial de Ciutadans per la Solidaritat i la Responsabilitat Mundial (Lille, França, octubre del 2001). Un tema crucial en un procés com este és el de com narrar, com enregistrar i com posar a l'abast, localment i globalment, les pràctiques transformatives dels moviments urbans. Així com mostren els articles d'este número, estes narratives són també una forma d'impactar en el procés de presa de decisions i en les eleccions que condueixen a les accions transformatives, a més d'impactar també en les fonts de legitimitat i en les conseqüències que es deriven de les esmentades eleccions. Ajuden els lectors a entendre les formes d'operar dels moviments urbans i les maneres que tenen els grups minoritaris de poder millorar les seues accions integrant en les pràctiques estes fonts de coneixement generades en altres experiències.

Estes pràctiques van més enllà del simple concepte legal de ciutadania. Exigeixen una noció de ciutadania multidimensional, dinàmica, contextual i contestada.

La seua multidimensionalitat inclou l'èmfasi en l'estatus legal i en la dimensió del "ser membre"; la identitat i la qüestió de la pertinença; les actituds cíviques, els valors i els comportaments; i la mateixa dimensió de l'acció que es reflecteix en el compromís, el suport i la pràctica.

Així com mostren estos articles, les qüestions i els significats dominants relacionats amb la noció de ciutadania canvien al llarg del temps i en funció de les característiques locals, per això s'hi assigna un concepte altament dinàmic i contextual que desemboca en una gran diversitat de reivindicacions i demandes. I des de les perspectives dels moviments socials urbans es manté probablement com

una noció contestada, ja que tots ells formulen i exposen opinions i reaccions diverses en relació a la legitimitat de les demandes que efectuen els distints grups de ciutadans.

Més en concret, estos articles formulen la qüestió de quin tipus de coneixement factual i procedimental es necessita per a afavorir la participació efectiva en la presa de decisions i en processos polítics més amplis, incloent-hi les maneres d'influir en els mecanismes polítics reals i en els mecanismes per a influir en els que prenen les decisions (Schugurensky, 2002).

Dos dels articles estan directament relacionats amb les activitats internacionals de la Universitat Popular Urbana (UPU) de l'Aliança Internacional d'Habitants. En "Producció de coneixements, com a praxi de lluita política i social?", Reynals, Crudi i Surian presenten l'UPU als lectors i exposen els principis i resultats principals de la metodologia de "coproducció de coneixement", basada en les narratives personals i col·lectives, i desenvolupada en la universitat de Buenos Aires en col·laboració amb grups comunitaris, com es va reclamar en les dos primeres Reunions Internacionals de l'UPU, "Construint la Universitat Popular Urbana a Amèrica Llatina" a Buenos Aires (Argentina), al maig del 2006, i a Santo Domingo (República Dominicana), a l'abril del 2007. L'article de Stefano Collizzolli fa referència a esta última trobada i tracta algunes qüestions metodològiques relacionades amb el projecte de vídeo participatiu, centrant-se en el procés de producció de vídeos recolzat per la UPU, que va tindre lloc a Santo Domingo. És un exemple de la metodologia del vídeo participatiu desenvolupada per ZaLab en diverses activitats internacionals al llarg dels últims anys. El vídeo que es pot visionar en este número és un exemple de les activitats de vídeo participatiu descrites en l'esmentat article.

Des d'una perspectiva freireana, les activitats mencionades anteriorment es podrien situar en el marc de l'Educació Popular. Este punt de vista queda explícit en l'article de Jade Percassi, "Educació Popular i Moviments Populars: emancipació i canvi de cultura política a través de la participació i l'autogestió", escrit en col·laboració amb el *Centro de Estudo, Pesquisia e Açao em Educaçao Popular* de la universitat de São Paulo (Brasil). L'article destaca la falta de literatura específica sobre moviments socials i educació popular.

Tant esta dimensió com la qüestió de la dimensió "rural" en les pràctiques de les comunitats urbanes són tractades per Dave Richards en "Empujando las fronteras". L'article canvia l'èmfasi d'este número a Amèrica Llatina per a acostar-lo tant a la seua dimensió global com a la comunitat local de Redding (Regne Unit), i

comparteix els resultats de projectes com “From the margins to the Mainstream: making the global dimensió sustainable”, que intenta anar més enllà de les aportacions intensives dins d’una xicoteta xarxa d’escoles per a donar la mà als polítics locals i estimular-los a comprometre’s amb la responsabilitat d’incorporar i afavorir la ciutadania global i la dimensió global en les seues circumscripcions, i a canviar les pràctiques d’escoles i professorat; o “Growing our futures”: un teulada verda que va comptar amb la participació de Paul Barney, un dissenyador *permacultor* local, per a dissenyar assentaments humans sostenibles a través de l’ecologia i el disseny.

Una característica clau de les pràctiques descrites en estos articles és el seu intent de ser activitats “horitzontals”, és a dir, no jeràrquiques. Estos grups han triat treballar de forma participativa i tenint en compte la sostenibilitat de la comunitat a llarg termini. Demostren que són conscients que esta sostenibilitat depén del desenvolupament del capital humà i social, i que implica un examen sobre la pròpia situació de partida i la presa en consideració d’iniciatives de base, reconeixent que totes les persones, més enllà de la seua cultura formal i de la seua condició social, tenen un coneixement remarcable del que els rodeja i són perfectament capaços d’analitzar i avaluar la seua situació.

Bibliografia

Schugurensky, D. (2002), “Transformative learning and transformative politics”, in Sullivan E., Morrell A., O’Connor M.A., (eds.), “Expanding the Boundaries of Transformative Learning”, Pàg. 59-76, New York

Notes

[1] La Carta de Principis del Fòrum Social Mundial es va redactar l’any 2001, immediatament després del primer FSM. Consta de 14 principis, que van ser adoptats a São Paulo el 9 d’abril del 2001 per les organitzacions que componen el Comité Organitzador del Fòrum Social Mundial, i que posteriorment van ser aprovats amb modificacions pel Consell Internacional del Fòrum Social Mundial de

10 de juny del 2003:

1. El Fòrum Social Mundial és un **espai obert de trobada** per al pensament reflexiu, el debat democràtic d'idees, la formulació de propostes, el lliure intercanvi d'experiències i la interconnexió per a

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

l'acció efectiva, integrat per grups i moviments de la societat civil que s'oposen al neoliberalisme i a la dominació del món pel capital i per qualsevol forma d'imperialisme, i que estan compromesos en la construcció d'una societat planetària que treballe per unes relacions

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

fructíferes entre la Humanitat i entre esta i la Terra.

2. El Fòrum Social Mundial de Porto Alegre va ser un esdeveniment localitzat en el temps i en l'espai. Des d'ara, amb la seguretat proclamada a Porto Alegre que "**un**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

altre món és possible”, s’ha convertit en un procés permanent de busca i construcció d’alternatives que no es pot reduir als esdeveniments que el recolzen.

3. El Fòrum Social Mundial és un **procés mundial**.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Totes les trobades que es realitzen com a part d'este procés tenen una dimensió internacional.

4. Les alternatives acordades en el Fòrum Social Mundial s'oposen al procés de globalització tutelat per les grans

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

corporacions mundials i pels governs i les institucions internacionals al servici dels interessos d'estes corporacions, amb la complicitat dels governs nacionals. Estan dissenyades per a assegurar que la **globalització en la solidaritat** prevaldrà com una nova etapa en la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

història mundial. Esta globalització en la solidaritat respectarà els drets humans universals, i tots els drets dels ciutadans –Hòmens i dones- de totes les nacions, i del medi ambient, i descansarà en sistemes internacionals democràtics i institucions al servici de la justícia

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

social, la igualtat i la sobirania dels pobles.

5. El Fòrum Social Mundial reuneix i **vincula** només a organitzacions i moviments de la societat civil de tots els països del món, **però no intenta ser un cos representatiu de**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

la societat civil mundial.

6. En les reunions de l'or Social Mundial no es delibera en representació del Fòrum Social Mundial com a cos. Ningú, doncs, serà autoritzat a expressar, en representació de qualsevol de les

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

edicions del Fòrum, posicions que pretenguen ser les de tots els participants. Als participants en el Fòrum no se'ls exigirà que prenguen decisions com a cos, per mitjà del vot o per aclamació, sobre declaracions o propostes per a l'acció que els impliquen a tots, o

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

a la majoria, i que tinguen la intenció de ser enteses com a posicions establides pel Fòrum com a cos. Així, doncs, **no és un camp de disputa de poder** entre els participants en les reunions, ni tampoc intenta constituir l'única opció d'interrelació i acció entre les

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

organitzacions i els moviments que hi participen.

7. No obstant això, les organitzacions o grups d'organitzacions que participen en les reunions del Fòrum han de tindre assegurat el dret, durant estes reunions, a

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

deliberar sobre les declaracions o les accions sobre les quals vagen a prendre’s decisions, ja siga de forma individual o en coordinació amb altres participants. El Fòrum Social Mundial es compromet a **difondre àmpliament estes decisions en els termes acordats**,

sense direccionar-les, jerarquitzar-les, censurar-les o restringir-les, sinó presentant-les com a deliberacions de les organitzacions o grups d'organitzacions que van prendre estes decisions.

8. El Fòrum Social Mundial és un

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

context plural, diversificat, no confessional, no governamental i no associat a cap partit polític que, de forma descentralitzada, vincula a organitzacions i moviments compromesos amb l'acció concreta des del nivell local fins al nivell internacional per a

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

construir un altre món.

9. El Fòrum Social Mundial serà sempre un fòrum obert al pluralisme i a la diversitat d'activitats i formes de compromís de les organitzacions i moviments que decidisquen participar-hi, així

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

com també a la diversitat de gèneres, etnicitats, cultures, generacions i capacitats físiques, sempre que acaten esta Carta de Principis. Ni les representacions de partits polítics, ni les organitzacions militars poden participar en el Fòrum. Els líders governamentals i

els membres de les assemblees legislatives que accepten els compromisos d'esta Carta poden ser invitats a participar-hi a títol personal.

0. El Fòrum Social Mundial **s'oposa a totes les visions totalitàries i reduccionistes de**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

l'economia, del desenvolupament i de la història i a l'ús de la violència com a mitjà de control social de l'Estat. Defensa el respecte pels Drets Humans, les pràctiques de democràcia autèntica, la democràcia participativa, les relacions pacífiques, en igualtat i

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

solidaritat, entre persones, ètnies, gèneres i pobles, i condemna qualsevol forma de dominació i qualsevol forma de dominació d'una persona sobre una altra.

1. Com a fòrum de debat, el Fòrum Social Mundial és

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

un moviment d'idees que promou la reflexió i la circulació transparent dels resultats d'esta reflexió sobre els mecanismes i els instruments de dominació del capital, sobre els mitjans i les accions de resistència i superació d'esta

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

dominació, i sobre les alternatives proposades per a resoldre els problemes d'exclusió i de desigualtat social que el procés de la globalització capitalista, amb les seues dimensions racistes, sexistes i destructores del medi ambient, està creant tant internacionalment

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

com en cada un dels països.

2. Com a marc per a l'intercanvi d'experiències, el Fòrum Social Mundial promou la comprensió i el **reconeixement mutu** entre totes les organitzacions i moviments participants, i

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

atorga un valor especial a l'intercanvi entre ells, especialment en tot allò que la societat està construint a propòsit de l'activitat econòmica i de l'acció política per a determinar les necessitats les persones i respectar la naturalesa, tant ara, en el present,

com per a les generacions futures.

3. Com a context per a les interrelacions, el Fòrum Social Mundial pretén enfortir i **crear nous vincles nacionals i internacionals entre organitzacions i**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

moviments socials que –tant en la vida pública com en la privada– augmenten la capacitat de resistència social no violenta al procés de deshumanització que pateix el món i a la violència de l'Estat, i donarà més força a les mesures humanitzadores posades en pràctica

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

per estos moviments i organitzacions.

4. El Fòrum Social Mundial és un procés que estimula les organitzacions i els moviments participants a situar les seues accions des del nivell local al nivell nacional, i a afavorir la

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

participació activa en contextos internacionals, com l'assumpte de ciutadania planetària que és, i a introduir en l'agenda global les pràctiques de canvi induïdes que s'estiguen experimentant en la construcció d'un món nou en la solidaritat.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Urban socials movements and learning processes

Transformative citizenship learning

Coming from different contexts, these articles share the common focus of working with community groups. They aim at sharing knowledge that has a potential for triggering transformative action in urban areas. It is a timely initiative by Freirean Rhizome to dedicate an issue to the initiatives of urban social movements and their learning practices while their worldwide networks are preparing for the World Assembly of Inhabitants (The Madrid Declaration) which is scheduled to take place in Dakar (Senegal) in January 2011. The process leading to the World Assembly of Inhabitants is supported by more than 350 organisations in over 40 countries from all continents, linked to the Charter of WSF Principles[1] and to the San Salvador Charter as well as to the World Assembly of Inhabitants (Mexico, October 2000) and to the Citizens' World Assembly for World Solidarity and Responsibility (Lille, October 2001).

A crucial issue within such a process is how to narrate, to record and to make available locally and globally the transformative practices of urban movements. As the articles in this issue show, such narratives are also ways to reflect upon the decision making process and the choices that were made leading to transformative actions as well as the sources of legitimacy and the consequences of such choices. They help the reader in understanding the way urban movements operate and the way community groups can improve their actions by integrating in their practice these sources of learning from other experiences.

Such practices go beyond a merely legal concept of citizenship. They claim citizenship as a multi-dimensional, dynamic, contextual, and contested notion.

Its various dimensions include the focus on legal status and membership; the identity and belonging issue; civic attitudes, values and behaviours; and the actual agency dimension which is reflected in engagement, advocacy and practice.

As these articles show the dominant issues and meanings relating to the notion of citizenship change over time and depending on the local features, therefore making it a highly dynamic and contextual concept producing a diversity of claims and applications.

And from the urban social movements perspectives it surely remains a contested

notion as they raise and expose a diversity of opinions and reactions concerning the legitimacy of the demands that different groups of citizens make.

In particular, these articles raise the issue of what type of factual and procedural knowledge is needed to allow for effective participation in decision making and in the wider political process, including ways to affect the actual political mechanisms and the mechanisms to influence decision makers (Schugurensky 2002).

Two articles are directly linked to the international activities of the Urban Popular University (UPU) of the International Alliance of Inhabitants (www.habitants.org). In "Producción de conocimientos, ¿cómo praxis de lucha política y social?", Reynals, Crudi and Surian introduce UPU to the reader and present key principles and outcomes of the "knowledge co-production" methodology based on personal and collective narratives and developed at the University of Buenos Aires in partnership with community groups as applied in the first two UPU International Meetings "Construyendo la Universidad Popular Urbana en América Latina", Buenos Aires (Argentina) in May 2006 and Santo Domingo (Dominican Republic), in April 2007. The article by Stefano Collizzolli refers to the latter event and address the methodological issues of the participatory video approach focusing on the video production process supported by UPU that took place in Santo Domingo. It is an example of the participatory video methodology developed by ZaLab (www.zalab.tv) through various international activities over the last years. The video featured in this issue is one example of the participatory video activities described in the article.
From a Freirean perspective the above mentioned activities could be framed as popular education and these perspective is made explicit by Jade Percassi in "Educação popular e movimentos populares: emancipação e mudança de cultura politica atraves de participação e autogestão", produced in collaboration with the Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular of the São Paulo University. The article highlights the lackness of specific literature about social movements and popular education.

Both this issue and the issue of the "rural" dimension within urban community practices are addressed by David Richards in "Pushing the Boundaries". The article turns the focus of this issue from Latin America to both a global dimension and a local community in Reading (UK), sharing the results of projects such as "From the Margins to the Mainstream: making the global dimension sustainable", trying to move beyond intensive input into a small network of schools, to reach out for policy makers at local authority level by encouraging them to commit to taking

responsibility for embedding and promoting Global Citizenship and the Global Dimension within their constituencies, changing the practice of schools and teachers, and “Growing Our Futures”: a green roof that involved Paul Barney, a local permaculture designer in order to plan sustainable human settlements through ecology and design.

A key feature of the practices described by these articles is their attempt to be “horizontal” activities, i.e. non hierarchical, these groups choose to operate in participatory ways having in mind long-term community sustainability. They show an awareness that such sustainability depends upon developing human and social capital, including surveying their own situation and taking grassroots initiatives, recognising that all people, regardless of their formal literacy and social condition, have a remarkable understanding of their surroundings and are capable of analysing and assessing their situation.

Bibliography

Schugurensky D. (2002) “Transformative learning and transformative politics”, in O’Sullivan E., Morrell A., O’Connor M.A., (eds.) “Expanding the Boundaries of Transformative Learning”, pp. 59-76, Palgrave, New York.

Notes

[1] The World Social Forum Charter of Principles was finalised in 2001 just after the first WSF. It includes 14 principles that were adopted in São Paulo, on April 9, 2001, by the organizations that make up the World Social Forum Organizing Committee, and later approved with modifications by the World Social Forum International Council on June 10, 2001:

1. The World Social Forum is an **open meeting place** for reflective thinking, democratic debate of ideas, formulation of proposals, free exchange of experiences and interlinking for effective action, by groups and movements of civil

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

society that are opposed to neoliberalism and to domination of the world by capital and any form of imperialism, and are committed to building a planetary society directed towards fruitful relationships among Humankind and between it and the Earth.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

2. The World Social Forum at Porto Alegre was an event localized in time and place. From now on, in the certainty proclaimed at Porto Alegre that "**another world is possible**", it becomes a permanent process of seeking and building alternatives, which

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

cannot be reduced to the events supporting it.

3. The World Social Forum is **a world process**. All the meetings that are held as part of this process have an international dimension.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

4. The alternatives proposed at the World Social Forum stand in opposition to a process of globalization commanded by the large multinational corporations and by the governments and international institutions at the service of those corporations interests, with the complicity of

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

national governments. They are designed to ensure that **globalization in solidarity** will prevail as a new stage in world history. This will respect universal human rights, and those of all citizens – men and women – of all nations and the environment and will rest on

democratic international systems and institutions at the service of social justice, equality and the sovereignty of peoples.

5. The World Social Forum brings together and **interlinks** only organizations and

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

movements of civil society from all the countries in the world, **but it does not intend to be a body representing world civil society**.

6. The meetings of the World Social Forum do not deliberate on behalf of the World

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Social Forum as a body. No-one, therefore, will be authorized, on behalf of any of the editions of the Forum, to express positions claiming to be those of all its participants. The participants in the Forum shall not be called on to take decisions as a body, whether by vote or acclamation, on

declarations or proposals for action that would commit all, or the majority, of them and that propose to be taken as establishing positions of the Forum as a body. It thus **does not constitute a locus of power** to be disputed by the participants in its meetings, nor does it intend to

constitute the only option for interrelation and action by the organizations and movements that participate in it.

7. Nonetheless, organizations or groups of organizations that participate in the Forums meetings

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

must be assured the right, during such meetings, to deliberate on declarations or actions they may decide on, whether singly or in coordination with other participants. The World Social Forum undertakes to **circulate** such **decisions widely by the means at its disposal**,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

without directing, hierarchizing, censuring or restricting them, but as deliberations of the organizations or groups of organizations that made the decisions.

8. The World Social Forum is a **plural, diversified, non-confessional,**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

non-governmental and non-party context that, in a decentralized fashion, interrelates organizations and movements engaged in concrete action at levels from the local to the international to build another world.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

9. The World Social Forum will always be a forum open to pluralism and to the diversity of activities and ways of engaging of the organizations and movements that decide to participate in it, as well as the diversity of genders, ethnicities, cultures, generations and physical capacities,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

providing they abide by this Charter of Principles. Neither party representations nor military organizations shall participate in the Forum. Government leaders and members of legislatures who accept the commitments of this Charter may be

invited to participate in a personal capacity.

0. The World Social Forum is **opposed to all totalitarian and reductionist views of economy, development and histor**y and to the use of violence as a means of social

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

control by the State. It upholds respect for Human Rights, the practices of real democracy, participatory democracy, peaceful relations, in equality and solidarity, among people, ethnicities, genders and peoples, and condemns all forms of domination and

all subjection of one person by another.

1. As a forum for debate, the World Social Forum is **a movement of ideas that prompts reflection, and the transparent circulation of the results of that reflection, on the**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

mechanisms and instruments of domination by capital, on means and actions to resist and overcome that domination, and on the alternatives proposed to solve the problems of exclusion and social inequality that the process of capitalist globalization with its racist, sexist and

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

environmentally destructive dimensions is creating internationally and within countries.

2. As a framework for the exchange of experiences, the World Social Forum encourages understanding and **mutual**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

recognition among its participant organizations and movements, and places special value on the exchange among them, particularly on all that society is building to centre economic activity and political action on meeting the needs of people and respecting nature, in the present and

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

for future generations.

13. As a context for interrelations, the World Social Forum seeks to strengthen and **create new national and international links among organizations and movements of society**, that – in

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

both public and private life – will increase the capacity for non-violent social resistance to the process of dehumanization the world is undergoing and to the violence used by the State, and reinforce the humanizing measures being taken by the action of these

movements and organizations.

4. The World Social Forum is a process that encourages its participant organizations and movements to situate their actions, from the local level to the national level and seeking **active**

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

participation in international contexts, as issues of planetary citizenship, and to introduce onto the global agenda the change-inducing practices that they are experimenting in building a new world in solidarity.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Producción de conocimientos, ¿cómo praxis de lucha política y social?

Reynals, Cristina; Crudi, Roxana; Surian, Alessio.

Introducción

Este trabajo presenta los Encuentros Internacionales “Construyendo la Universidad Popular Urbana en América Latina”, de la Universidad Popular Urbana (UPU) iniciativa de la Alianza Internacional de Habitantes (AIH).

En primera instancia presentaremos los objetivos de dicha Universidad, en segunda instancia la experiencia de los dos encuentros UPU realizados en Buenos Aires (Argentina) en mayo de 2006 y en Santo Domingo (República Dominicana) en abril de 2007. Nos detendremos a profundizar, luego en la apropiación y producción de nuevos conocimientos por parte de los participantes del segundo encuentro.

A partir de relatos, como recurso metodológico, nos proponemos indagar en su subjetividad, sus experiencias, su lucha y la posibilidad de ser transformadores de la realidad a traves del conocimiento.

Finalmente, las elaboraciones pondrán en debate los avances en la propuesta del método de encuentro de discursos, cuya especificidad parte del intento persistente por compartir y producir la interpretación con los actores del proceso de producción de conocimientos.

La Universidad Popular Urbana y sus objetivos

La UPU es una iniciativa de la Alianza Internacional de Habitantes, una red internacional de pobladores y organizaciones que luchan para el derecho a la vivienda, establecida en el marco del Forum Social de Mumbay de 2004. La principales campañas de la AIH son Cero Desalojos y la constitución a nivel nacional de fondos para el derecho a la tierra y a la vivienda involucrando la sociedad civil en la gestión de los recursos que resulten de acuerdos de cancelación de la deuda externa. Para fortalecer estas campañas es imprescindible el intercambio de experiencias de buenas prácticas realizadas por las asociaciones de base locales y nacionales, y las instituciones que tratan el tema de construcción social del hábitat. La UPU surgió a partir de un estudio de factibilidad realizado con el apoyo del

Gobierno Vasco que muestra la necesidad y la aspiración de las diferentes entidades que integran la AIH para:

- Aumentar la conciencia sobre el hábitat, cuestiones de vivienda y urbanas a través de la vinculación de investigación, publicación y actividades de capacitación con un enfoque transformador e inclusivo.
- Empoderar al staff y voluntarios de asociaciones de habitantes en áreas de aprendizaje percibidas como relevantes para su trabajo y luchas.
- Asegurar que el staff y voluntarios de asociaciones de habitantes tengan acceso a experiencias de aprendizaje interculturales que conduzcan a una cultura crítica y transformadora en cuestiones de hábitat.

La UPU facilita actividades de investigación, capacitación, intercambio de experiencias y publicaciones en las siguientes áreas:

- Cuestiones claves en organización y capacitación: particular atención a planeamiento, evaluación, desarrollo de políticas; otras áreas de interés incluyen comunicación, gestión de tiempo y recursos, participación;
- La dimensión global/local concerniente las cuestiones de vivienda, y la habilidad para intercambiar experiencias entre organizaciones de pares y desarrollar relaciones de colaboración;
- La construcción social de hábitat y el derecho a la ciudad. Tensiones clave, actores, y conceptos incluyendo seguridad de la tenencia, durabilidad de la vivienda, suficiente espacio de la vivienda, acceso al agua, sanitarios, etc.
- El rol de los movimientos sociales de vivienda y sus comunidades y acción política a nivel local así como a nivel regional y en el marco de los procesos del Foro Social Mundial y del Forum de las Autoridades Locales.

En este marco asume un rol clave tambien el uso de las tecnologia de la información y de la comunicación (TIC) y la habilidad de usar aplicaciones estratégicas de TIC dentro de las respectivas organizaciones, así como en redes e intraredes en los principales sectores de actividades de la UPU, capacitación, investigación y co-produción investigativa, documentación y sistematización.

Los Encuentros Regionales UPU

Hasta ahora se han realizado dos encuentros regionales UPU “Construyendo la Universidad Popular Urbana en America Latina”, el primero en Buenos Aires (Argentina, mayo 2006) y el segundo en Santo Domingo (Republica Dominicana,

Abril 2007). Los participantes son:

a. Líderes actuales o potenciales de los barrios populares, instancias de centralización de asociaciones micro empresariales, bancos comunales y otras organizaciones de mujeres, grupos juveniles, y parroquiales, etc.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

b. Jóvenes con secundaria completa o incompleta.
c. Conductores de actividades económicas locales.
d. Dentro de nuestra opción educativa pretendemos dar oportunidades equitativas referidas al género, (participantes mujeres y hombres) la edad

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(participantes adultos y jóvenes) y el tipo de organización (unidades y asociaciones económicas, vecinales etc).

Los encuentros regionales “Construyendo la Universidad Popular Urbana en America Latina” se proponen propiciar el desarrollo de las capacidades de los lideres populares como agentes de su propio destino y del desarrollo de sus localidades, con capacidad de gobierno y de propuesta, y propiciar la reflexión en torno a temas claves directamente vinculados a las necesidades y objetivos de la AIH, son objetivos complejos que demandan una participación activa y consecuente de las diversas fuerzas vivas de una localidad o región.

La UPU no pretende lograr por si sola el desarrollo de estos objetivos sino contribuir a ese esfuerzo, generando y propiciando alianzas y acuerdos lo más amplio posibles. No obstante, somos concientes que la labor educativa no es neutra y que no se encuentra desligada de los grandes problemas de una región o de un país. Por consiguiente, nuestras alianzas educativas deben estar basadas en objetivos precisos y en una visión común de cambio. Este es el elemento constitutivo decisivo del perfil que el programa educativo quiere dar a sus egresados.

En este esfuerzo, el programa educativo no pretende como objetivo primordial crear

nuevos líderes. En la gran mayoría de casos estos líderes ya existen y participan activamente de la vida de sus comunidades. Lo que nosotros pretendemos es contribuir a su mejor desarrollo, forjar su identidad y compenetración con la realidad, despertando su sentido de solidaridad en una perspectiva clara de transformación social.

La metodologia de los encuentros ha adoptado como referencia la practica de la coproducción investigativa (http://up.opencontent.it/cdiai/metodologia/met9.html) adaptandola a contexto que no son en primer lugar de investigación. Se trata de un método para la producción colectiva de conocimiento científico. El encuentro discursivo es uno de los componentes de dicho método, no como instancia metodológica para que el "sujeto" investigador substraiga conocimientos y saberes del "objeto" de estudio, sino como condición necesaria para la producción colectiva de tales saberes y conocimientos. Se trata de aquella instancia en que ambos términos se re-unen para llevar a cabo un proceso de investigación conjunta, unos con otros, una convergencia dialógica en la cual se promueve una forma de conocimiento más directamente apropiable por parte del actor social en tanto éste participa como productor del mismo, como coproductor (Bialakowsky et al., 2006). Una de las premisas del encuentro discursivo es la comunicación no violenta (Bourdieu, 1999: 528-9), lo cual distingue radicalmente al encuentro discursivo de otras técnicas metodológicas, como la entrevista o la encuesta, que imponen los fines y las reglas de interacción del investigador al investigado. Sin embargo, el encuentro discursivo no se limita a la escucha activa y metódica, postulada por Pierre Bourdieu como mecanismo de reducción de la violencia en la comunicación, sino que va más allá al comprometer a los actores sociales en tal práctica, convirtiéndolos en sujetos investigadores y, por lo tanto, coproductores de conocimiento, ya no apropiado unilateralmente por los sujetos académicos que confluyen con ellos en el encuentro discursivo. Otra premisa, es el reconocimiento de la complementareidad conoscitiva como eje de la convergencia dialógica, antes que la jerarquización de saberes desplegada en función del conocimiento académica y socialmente legitimado (de Sousa Santos, Meneses, 2009). El encuentro discursivo permite la interrogación colectiva y simultánea de discursos complementarios y, por lo tanto, recíprocamente asimétricos, co-descubriendo la cooperación intrínseca a la producción de conocimiento. De este modo, el encuentro discursivo puede ser considerado como praxis: no se detiene ante lo dado del discurso, sino que éste es interrogado críticamente en su materialidad, toda vez que su anclaje material es el fundamento de la producción teórica de conocimiento, permitiendo dinamizar dialécticamente el proceso colectivo de

producción conoscitiva. Hablar en términos de conocimiento como subjetividad, dentro de la lógica de la investigación coproductiva, pone de relieve por lo menos tres dimensiones centrales: por un lado, el colectivo productivo como instrumento para el reconocimiento del otro y de sí mismo; por otro lado, la recursividad del método y, finalmente, las posibilidades de apropiación y re-apropiación a partir de la interrogación conjunta. Lo que descubre la coproducción es, precisamente, que la relación entre objeto y sujeto es de carácter social; el conflicto estaría dado entonces por la trama de interpretaciones en esta "nueva figura epistemológica". De ese modo, se revela la relación entre dos subjetivaciones (la del que investiga y un objeto subjetivado), una en cada polo, relación que produce un efecto subjetivante (Sotolongo et al., 2006).

Los participantes del segundo Encuentro UPU, intervienen al respecto con los siguientes conceptos:

- *La coproducción es trasladarse donde están los problemas y profundizar y tratar de buscar soluciones.*
- *Es la participación ciudadana, integrando los conocimientos para investigar.*
- *Es necesario generar el espacio de encuentro dónde cada discurso se articula con el otro y entre todos construimos un discurso colectivo, un espacio no violento dónde cada uno escucha al otro. La posibilidad de implementación lleva tiempo. El armado del dispositivo de intervención puede ser con las instituciones o con las organizaciones de los barrios.*

Objetivos específicos de los Encuentros

Los encuentros regionales "Construyendo la Universidad Popular Urbana en America Latina" han tenido tres objetivos principales:

a. Propiciar el desarrollo de las capacidades de los

líderes populares como agentes de su propio destino y del desarrollo de sus localidades.

b. Propiciar la capacidad de gobierno y de propuesta de los líderes.

c. Animar la reflexión en torno a temas claves directamente vinculados a las necesidades y objetivos de la AIH

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

y del movimiento popular.

Los objetivos que busca el proceso de aprendizaje son:

a. Desarrollar la capacidad de relacionar los problemas específicos con las causas que los originan y con las consecuencias que producen, y, por lo tanto, plantear alternativas de

solución a la vez viables desde un punto de vista práctico pero radical, en el sentido de ir a la raíz de los problemas y de las soluciones.

p. Manejar la problemática específica referida a los tópicos relacionados con la ciudad, el suelo y la vivienda, participar

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

activamente en el debate en torno a estos temas, hacer propuestas y negociar con las autoridades correspondientes medidas favorables a la población.

c. Promover el fortalecimiento y la concertación de los diferentes actores locales generando entre ellos sinergias favorables al

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

mejoramiento de la calidad de vida de la población.

d. Estimular la autoestima, la identidad cultural y los valores morales de la población en el horizonte de un proyecto colectivo de cambio.

Para alcanzar los objetivos trazados la UPU identifica cuatro componentes que debe tener la propuesta educativa:

a. Ordenamiento,

sistematización y potenciación en forma colectiva, del conocimiento empírico de la realidad así como de las experiencias de organización comunitaria e iniciativa ciudadana.

p. Transferencia de información, conocimientos y técnicas adecuados a las necesidades

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

de los objetivos de aprendizaje indicados, vinculando todo ello con la potenciación del saber y las habilidades locales de tal manera que se garantice un proceso de ida y vuelta y de aprendizaje mutuo.

c. Diseño de propuestas educativas especificas

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

relacionadas con cada realidad local y con los planes de desarrollo integral.

d. Desarrollo de mecanismos educativos que permitan favorecer la “apropiación” del espacio local por parte de los educandos (es decir, que lo visualicen como una totalidad y lo incorporen como

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

e. una perspectiva ordenadora en su accionar) utilizando mapas, catastros, recorridos de la localidad etc.) así como de su identidad histórica y sociocultural.

La temática en los encuentros UPU

Los temas desarrollados en los Encuentros son producto del debate y elección de las organizaciones comprometidas, tanto las anfitrionas como las visitantes. De esta forma, una vez en la agenda, requieren de un trabajo intenso por parte de la coordinación UPU para la búsqueda de expertos/docentes/facilitadores que estén dispuestos a armar un programa que contenga las inquietudes de los participantes y una metodología participativa que dinamice el proceso de enseñanza = aprendizaje en un marco de articulación academia = movimiento social.

Para el Primer Encuentro las organizaciones sociales seleccionaron los siguientes temas:

A. Problemáticas para el desarrollo local

Visualización por parte de los participantes de las diferentes problemáticas locales de su lugar de origen, similitudes y diferencias, probables articulaciones.

B. Desarrollo sustentable

Planificar e implementar críticamente medios para promover, favorecer y/o incrementar el desarrollo sustentable en las áreas económica, social, política y cultural, con Justicia Social y Equidad de Género.

Planificar e implementar medios para promover, favorecer y/o incrementar el mejoramiento del hábitat y medio ambiente.

Identificar, analizar e investigar los factores fundamentales que intervienen en el desarrollo local sustentable; así como las relaciones entre sus diferentes variables. Dichas tareas están encaminadas a entender el proceso de desarrollo y a detectar aquellas variables que facilitan y que obstruyen el proceso.

Elaborar, implementar y evaluar, junto a los diferentes actores, propuestas de planes de desarrollo local sustentable. Asesorar instituciones públicas y privadas sobre la metodología del desarrollo local.

C. Gestión pública y ciudadania

Identificar los actores y las variables más trascendentes para garantizar la gobernabilidad dentro de un ambiente democrático, de respeto a los derechos de la ciudadanía de participar activamente y sin limitaciones, en el planeamiento, ejecución y evaluación de la toma de decisiones del gobierno local.

Diseñando e implementando propuestas de modelos de gestión de acuerdo a las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Investigar el nivel de conocimientos y habilidades de quienes ejercen la función pública y la vigilancia de los derechos ciudadanos. Proponer planes e implementarlos para superar estas deficiencias a través de programas de difusión y comunicación.

Asesorar a autoridades, funcionarios públicos, empresarios y dirigentes, sobre los derechos de los ciudadanos en las diferentes áreas de desarrollo.

D. Economia solidaria

Investigar y conocer las raíces y posibilidades actuales de la economía solidaria como herramienta promotora del desarrollo local, en el área económica, política y cultural.

Diseñar propuestas de implementación del sistema cooperativo en las diferentes áreas de la industria, comercio, cultura y organización social. Siendo capaces de implementar, evaluar los resultados y proponer correctivos.

La evaluación de los Encuentros

Existen dos momentos, uno grupal en ronda y otro, individual escrito.

En las fichas de evaluación de los Encuentros se puede leer:

Me siento orgullosa y agradecida, estoy creando un espacio de valor para mi, para mi barrio, para mi país y para Latinoamérica y también para que mis hijos se sientan orgullosos de mi y de mi país.

Cabe destacar que los participantes encuentran espacios coproductivos propios, durante los viajes en entre los hoteles y la Universidad, en las tardes libres o compartiendo espacios de esparcimiento en las noches después de intensas jornadas de trabajo. Desde estos encuentros surgieron producciones como las siguientes, que fueron vertidas durante los espacios de evaluación de los encuentros:

La Canción de la UPU

AIH organizó un gran evento
Buscando ayudar
Junto a organizaciones e ir construyendo
Un espacio popular.
La Universidad Urbana será
Lo que muchos vamos a formar
Los países unidos ya están, Yo creo que esto ya se dio.
Coro
Es la UPU un espacio

De unidad y de producción
De propuesta y acciones en
La lucha por la solución.
Es la UPU un espacio de
Unidad y Producción, construyendo
Desde abajo el poder. La UPU llegó… (Bis)

La Vida

(Poesía de ***Kiuver Agramante*** RD, Taller de Video Participativo)

Los problemas son muy fuertes.
Morimos sin vida.
¿Qué fue lo que hicimos?
Se pierde la tradición.
¿Qué hacen en el gobierno?
¿Cuántos somos en la vida?
¿Cuántas personas están bien?
¿Para dónde iremos en este mundo?
Los Cuándo se acaba esta guerra?
¿Cuándo traduciremos este mundo?
Sólo funciona la tecnología.
La vida económica es difícil.
Pero nuestras casas son soñadas.
Pero los traslados son agresivos.
Pero ignoran los esfuerzos infantiles.
¡Hay tantos esfuerzos que caen en el suelo!
Que sea lo negativo que caiga al suelo
Que ustedes verán que todos juntos cambiaremos este mundo….
(entregada a la coordinacion luego del cierre y evaluación del segundo encuentro)

¿Producción de conocimiento como praxis social?

En el marco del II Encuentro de UPU se trabajo con pobladores de República Dominicana y el Caribe, además de sumar a participantes de Argentina, Bolivia y Perú que habían participado en el encuentro anterior.

A través de diversas dinámicas se trabajo con los participantes desde la propia

subjetividad hasta su participación en el colectivo a partir de allí surgieron relatos de experiencias y conocimiento sobre sus luchas que pudieron intercambiar y resignificar creemos que los relatos hablan por si solos dando voz a quienes no la pueden difundir o hacer escuchar. Estos encuentros posibilitan que ese conocimiento pueda ser reapropiado para nuevas luchas.

"*…Soy soltera pero tengo una niña de 18 meses, mi padre ha muerto y tengo 6 hermanos, vivo en una parroquia de Venezuela, donde viven 107 familias luchamos por el derecho a la ciudad el estar sin luz nos motivo a organizarnos. Generar la participación como proceso de cambio. Me gusta la percusión y dicen que canto bien. Creo en el cambio por el intercambio y la investigación…" Nora Venezuela*

"*…soy viuda, tengo tres hijos, lucho por la tenencia de la tierra junto al campesinado, derecho a un pedazo de tierra y a un techo, para que el que no tenga voz sea oído…" Margarita , Federación Campesina M. Lingo R Dominicana.*

"*…me gustan las cucusas, mi organización es para la nutrición pero de conocimiento, me incorporo para luchar por un movimiento económico y social unido a la naturaleza, sufrimos varios terremotos, formo parte de la Universidad Libre y democrática Fidel Castro que encara problemas de educación. El conocimiento se produce en la practica y la practica es del pueblo, ya que nace del pueblo y el gobierno debe reconocerlo, nadie se preocupa por legitimar el conocimiento popular. Nos expropiación del conocimiento así como nos expropian de la tierra…" Galileo, FUPANSAL, Universidad Fidel Castro, El Salvador.*

Después de las presentaciones donde pudieron expresar sus expectativas se trabajo intercambiando su praxis con teoría social el relato que sigue es el de un grupo de trabajo:

"*El 25 de Noviembre del 2005 se escucho a eso de los 5 de la madrugada murmullo y voces, luego un fuerte estruendo de tiros y bombas. Estaban bostezando a unos de familias del sector de Brisas del Este.*

Habían en este desalojo una banda de delincuentes llamada los Buitres y mas de 100 militares de diferentes organizaciones que atacaron a bombazos y a tiros a la comunidad sacando les sus pertenencias a la calle, robando lo que podían y destruyendo las casas a mandarriazos ,dejando a estas personas a la intemperie sin saber que hacer para donde coger y a quien reclamarle.

De las casas desalojadas una era la del dirigente comunitario Soler Pérez presidente de UPROBRISAS; en este hecho el salió a investigar lo que sucedía ya que a nadie le habían notificado sobre un desalojo. Este líder fue recibido a tiros de los cuales le pegaron uno detrás del oído izquierdo y que aun conserva la bala ya que no se la han podido sacar.

Los enfrentamientos que este dirigente ha tenido con el abogado del Estado Nelson Montos por impedir que se desaloje a personas de su comunidad y al amenaza que este abogado le dijo que le arrancaría la cabeza si no lo dejaba actuar , es muestra clara que la intención en el desalojo era matarlo, además que cuando su hermano y su tio lo fueron a socorrer , le siguieron tirando y también fueron heridos uno en un brazo y otro en una pierna.

Cuando vecinos y amigos logran sacar a los heridos del ambiente del tiroteo corriendo porque los seguían persiguiendo, lo llevaron al hospital, inmediatamente Soler pudo hablar no se atemorizo y desde el hospital dio declaraciones a la prensa sobre lo acontecido. Fueron tantos los abusos que aun en la sala de internamiento le tenían montada vigilancia dia y noche como si tratar de un delincuente y no de un director escolar y presidente de una asociación comunitaria.

Los militares provocaron adelantar la de alta al hermano y al tio de Soler para llevarselo preso aun sin tener ningun cargo delictivo en su contra. A Soler no se lo llevaron preso porque un grupo de pastores y comunitarios presionaron para que lo despacharan y su familia ademas hizo responsable a Nelson montos de cualquier cosa que pasara al dirigente

Fuera del hospital Soler siguió rindiendo declaraciones en diferentes medios y denunciando lo sucedido y haciendo responsable de esto al abogado del Estado Nelson Montos.

Con ayuda de abogados sigue investigando la situación del solar, en el paso de la investigación descubrió que el solar que exige la supuesta dueña no esta ubicado donde destruyeron las viviendas de las 16 familias.

Soler sigue en pie de lucha demostrando la situación del terreno ante el abogado del Estado, no solo en la zona en la que vivía sino además en la del sector Brisas del Este y otras zonas que necesite de su colaboración" Sara Payano (pareja de Soler) Cooperativa COPHABITAT (relato escrito de puño y letra y entregado en el II Encuentro UPU R. Dominicana, 2007).

Nos parece importante el relato de un participante del primer encuentro UPU en Buenos Aires por el aporte que le proporciono en sus luchas el conocimiento producido y reapropiado en el mismo:

"*…soy concubino, tengo tres niños, me gusta la música, amo el folklore de mi país, el tango, la cumbia, el valsillo, merengue, salsa y ranchera. Nosotros los pobres marginados olvidados recurrimos a la acción de masas para invadir los terrenos desocupados formando asentamientos. En Perú existe violencia política, desarticulación del movimiento popular, antes nos tildaban de terroristas. Con la experiencia de FEDEVI (Federación de Villas de la República Argentina) nos hemos fortalecido, hemos recurrido a asesores en saneamiento, asesores legales y ha surgido la Federación en Perú el 28-01-07 se comienza a conocer la AIH y queremos lanzar Desalojo Cero porque en nuestro país hay mucha corrupción de los jueces que benefician a las inmobiliarias y dejan nada para los habitantes… "Nicanor, Perú.*

"…*soy soltera, me gusta el chocolate, bailar, crear con las manos, dibujar, pintar, luchar por quitar el basurero municipal, hasta llegar a la construcción de las viviendas, soy promotora de salud, educadora popular, trabajo en la economía de la mujer, por la lucha de gènero, derecho a la sexualidad y contra la violencia hacia la mujer…"María de los Angeles, México, II Encuentro UPU.*

Con relación al proceso operado en María en el que pudo constituirse como sujeto de transformación para símisma en primer termino y luego para su comunidad, este proceso se hizo visible a través de su paso por el Encuentro donde se presento desde su subjetividad par lograr a través de la producción de conocimiento colectiva relatar el momento en que pudo constituirse como sujeto en la lucha por su comunidad.

"*Desde los nueve años visitaba el basurero de mi colonia. Un basurero donde se tiraba de todo desde un clavo hasta un niño para mi era divertido encontrarme cosas extrañas asta ver un perro llevar en la trompa un niño muerto – El basurero se quedo mucho tiempo en mi olvido_ Cuando regreso fue porque el basurero se incendia el 30 de abril Dia del Niño, grandes nuves negras de umo y el olor llamaron mi atencion yo vivo como a 200 metros del lugar vaje corriendo asta donde estaba este basurero esto fue muy inpactante en ese momento el lugar estaba lleno de umo negro y la gente no queriendo salir sde sus casas por temor a ser robados en sus casas. El umo agoba y se pidio que llegaran los bomberos de otros municipios y solo un camión con 4 bomberos que no quisieron meterse a pagar el fuego no podre apartar esta imagen de mi vida asta que yo muera. Los niños como 8 se metieron*

con las mangueras a pagar el fuego poniendo en sus pies trapo y cartón para pasar en las llamas. Cuando yo vi esto se mequito la venda de mis ojos que estaba yo haciendo y estos niños podian aver muerto gracias a Dios no sucedió ninguna muerte los niños me concientizaron y desde ese momento me quede a trabajar en este lugar ._ 9 años de lucha por fin logramos sacar la basura de nuestro espacio. Hoy esta nuestra casa de Salud Popular un lugar de muerte en un lugar de vida._

A mis compañeras y hermanas Obdulia, Felipa, Juanita, Ignacia, Margarita, Lucia y Belén.
María de los Angeles Prieto Linares Veracruz. México(relato escrito de puño y letra y entregado en el II Encuentro UPU R. Dominicana, 2007).

En el relato de Maria de los Angeles podemos delimitar estas dimensiones, una subjetiva, cuando ella se presenta; otra social, al historiza su relación con el basural, y una colectiva, en sus palabras ”*se mequito una venda”*

Cuando ella dice “*los niños me concientizaron*” devela su propio descubrimiento del momento en que decide que su participación puede ingerir en la problemática de su comunidad.

Además, para finalizar, se trabajo en una ronda general donde cada participante pudo evaluar el Encuentro y se visualiza lo producido a través de estas reflexiones colectivas

“*Adquirir conocimiento y nutrir a las organizaciones. Adquirir conocimiento a partir de experiencias, aportar experiencias propias. Entre las organizaciones crear vínculos, dar a conocer el trabajo”*

“*Intercambiar experiencias ver como se organiza el pueblo me gustaría que la UPU se pueda llevar no solo a lideres sino a la comunidad”*

“*Yo pense que las universidades estaban en lugares a los que la gente como nosotros no podíamos llegar”*

“*Creo que otro mundo es posible, enriquecer conocimientos, conocer mis derechos. Conocimos y aprendimos las problemáticas de otros países”*

“*Quería reforzar lo aprendido en el primer curso en Argentina, con Perú y Brasil. Aquí hay mas países, conocer las expectativas de todos los países, por lo que están pasando y seguir las experiencias recogidas, llevarlas y replicarlas en mi barrio para*

fortalecer la organización y gestión cuali y cuantitativamente en base a fortalecer a mas ciudadanos para que participen. Captar mas vecinos que se sumen a la organización"

Este proceso esta atravesado por múltiples dimensiones que implican nuestro desafío como investigadores de las ciencias sociales, develar junto a los pobladores en estos encuentros para poder hacerlas visibles y producir conocimiento sobre ellas.

"*Los investigadores pueden también volcarse a algo más nuevo: estimular la aparición de condiciones organizacionales de producción colectiva que conduzcan a la creación de un proyecto político. Después de todo, la Asamblea Constituyente de 1789 y la Asamblea de Filadelfia estaban compuestas por gente común que tenía alguna cultura jurídica, que había leído Montesquieu y que inventó estructuras democráticas. Y hoy, de un modo similar, hay que producir hechos nuevos*" (Bourdieu, 2000, p. 154).

En los Encuentros se visualiza un componente dentro del proceso de producción de conocimiento que enfatiza la posibilidad de re-significar el espacio de reflexión tanto como el espacio vivencial en los barrios donde la experiencia de los participantes es la máxima protagonista, a través del encuentro de discursos. Coinvestigar intenta mudar en el mismo acto de producir conocimiento la subjetividad de ambos interlocutores y los coloca en el juego del intercambio, de "verdad", y por lo tanto la asignación de coproducción les compete a ambos, la in-distinción se produce en la acción colectiva: se reduce así la asimetría tradicional (oculta, en general, en los instrumentos de recolección) y la necesidad del traductor. El ejercicio de la ronda del intercambio opera en los encuentros UPU como una síntesis analítica. Primero está indicado el recorrido del conocimiento, segundo se encuentra el recorrido de la historia institucional y tercero el recorrido autobiográfico. Luego esta convergencia obtiene la identificación del participante respecto de la lectura de los hechos que se relatan y su conceptualización, y se accede por medio del recorrido a un conocimiento que intenta ser sin traiciones, sin ocultamientos, sin sustracción. Finalmente lo que se colocó en debate puede ser llevado como propio por cada uno con su plusvalor del trabajo colectivo que intenta compartir perspectivas de resistencia contra la dominación biopolitica (Agamben, 2002).

Queda preguntarse hasta adonde estas identidades podrán apropiarse de ella como herramienta para buscar caminos alternativos para la transformación.

“Es a partir de estos terrenos inciertos y sin nombre, de estas perturbadoras zonas de indiferencia desde donde han de ser pensados los caminos y las formas de una nueva política” (Agamben, 2002, pag:216)

La riqueza de los encuentros no reside solo en el intercambio de experiencias de los presentes sino en la apropiación y producción de conocimiento visible en nuevas respuestas pero sobre todo, en nuevas interrogaciones.

Bibliografía

Agamben, G. (2002), Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida, Biblioteca de Filosofía, Editora Nacional, Madrid.

Agamben, G. (2005), *Estado de excepción*, A. Hidalgo editora, Buenos Aires.

Bialakowsky, A.L.; Costa, M. I.; Patrouilleau, M. M.; Martínez Schnaider, R.; López, A. L. (2006),“Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa”, en *Revista Lavboratorio*, Año VII, Nº19, Otoño/Invierno, Buenos Aires.

Bialakowsky, A.L.; Reynals, C.; Zagami, M.; Crudi, R.; Costa, M.I. y Haimovici, N. (2004), “Procesos sociales de exclusión-extinción. Comprender y coproducir en las prácticas institucionales en núcleos urbanos segregados”*,* en Mota Díaz, L. y Cattani, A. D. (coord.), *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas*, , UAEM-CEMAPEM-UFRGS-ALAS, Toluca, México.

Bialakowsky, A.L.; Reynals, C.; Zagami, M.; Crudi, R.; Costa, M.I. (2005), “Núcleos Urbanos Segregados. Procesos de Exclusión-Extinción Social y prácticas institucionales”, en Borthagaray, J.M; Igarzábal de Nistal, M. A.; Weistein-Krasuk, O. (comp.), *Hacia la Gestión de un hábitat sostenible*, Nobuko-FADU/UBA-CIM-ISUTyA-CEHyV, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2000), *El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en la sociedad*, Libros del Rojas-UBA, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1999), *La miseria del mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2002),Pensamiento y Acción, Libros del Zorzal, Bs As, *Declaración of Academic Freedom. Scientific Human Rights* (*Declaración de Libertad Académica. Derechos científicos del Ser Humano),* introducida por Dmitri Rabounski Editor Jefe de la Revista *Progress in Physics*, en *Progress in Physics,* Volumen 2, Abril 2006.

Fals Borda, O. (1987), *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos,* Carlos Valencia Editores, Bogotá.

Foucault, M. (1992), *Microfísica del poder*, Las ediciones de La piqueta, Madrid.

Freire, P. (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires.

Reynals, C. Surian, A (2008), *La Universidad Popular Urbana: Los Encuentros Regionales,* Ponencia presentada en el Forum Paulo Freire, São Paulo

Santos de Sousa, B. (2004), *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*, CLACSO.

Sabtos de Sousa B. (orgs.) (2009), *Epistemologias do sul*, Almedina, CES, Coimbra

Sotolongo Codina, P. L.; Delgado Díaz, C. J. (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo,* CLACSO, Buenos Aires.

Producció de coneixements, com a praxi de lluita política i social?

Reynals, Cristina; Crudi, Roxana; Surian, Alessio.

Introducció

Este treball presenta les Trobades internacionals “Construint la Universitat Popular Urbana a Amèrica Llatina”, de la Universitat Popular Urbana (UPU) iniciativa de l’Aliança Internacional d’Habitants (AIH).

En primera instància presentarem els objectius de l’esmentada Universitat, en segona instància l’experiència de les dues trobades UPU realitzades a Buenos Aires (Argentina) al maig del 2006 i a Santo Domingo (República Dominicana) a l’abril del 2007. Ens detindrem a aprofundir, després en l’apropiació i producció de nous coneixements per part dels participants de la segona trobada.

A partir de relats, com a recurs metodològic, ens proposem indagar en la seua subjectivitat, les seues experiències, la seua lluita i la possibilitat de ser transformadors de la realitat a través del coneixement.

Finalment, les elaboracions posaran en debat els avanços en la proposta del mètode de trobada de discursos, l’especificitat de la qual parteix de l’intent persistent per compartir i produir la interpretació amb els actors del procés de producció de coneixements.

La Universitat Popular Urbana i els seus objectius

L’UPU és una iniciativa de la Alianza Internacional de Habitantes, una xarxa internacional de pobladors i organitzacions que lluiten pel dret a la vivenda, establit en el marc del Fòrum Social de Mumbay de 2004. Les principals campanyes de l’AIH són *Cero Desalojos* i la constitució en l’àmbit nacional de fons per al dret a la terra i a la vivenda involucrant la societat civil en la gestió dels recursos que resulten d’acords de cancel·lació del deute extern. Per a enfortir estes campanyes és imprescindible l’intercanvi d’experiències de bones pràctiques realitzades per les associacions de base locals i nacionals, i les institucions que tracten el tema de construcció social de l’hàbitat. L’UPU va sorgir a partir d’un estudi de factibilitat realitzat amb el suport del Govern Basc que mostra la necessitat i l’aspiració de les

diferents entitats que integren l'AIH per a:

- Augmentar la consciència sobre l'hàbitat, qüestions de vivenda i urbanes a través de la vinculació d'investigació, publicació i activitats de capacitació amb un enfocament transformador i inclusiu.
- Empoderar el *staff* i voluntaris d'associacions d'habitants en àrees d'aprenentatge percebudes com rellevants per al seu treball i lluites.
- Assegurar que el *staff* i voluntaris d'associacions d'habitants tinguen accés a experiències d'aprenentatge interculturals que conduïsquen a una cultura crítica i transformadora en qüestions d'hàbitat.

L'UPU facilita activitats d'investigació, capacitació, intercanvi d'experiències i publicacions en les àrees següents:

- Qüestions clau en organització i capacitació: particular atenció a planejament, avaluació, desenvolupament de polítiques; altres àrees d'interés inclouen comunicació, gestió de temps i recursos, participació;
- La dimensió global/local que concerneix a les qüestions de vivenda, i l'habilitat per a intercanviar experiències entre organitzacions de parells i desenvolupar relacions de col·laboració;
- La construcció social d'hàbitat i el dret a la ciutat. Tensions clau, actors, i conceptes incloent seguretat de la tinença, durabilitat de la vivenda, suficient espai de la vivenda, accés a l'aigua, sanitaris, etc.
- El rol dels moviments socials de vivenda i les comunitats i acció política en l'àmbit local així com en l'àmbit regional i en el marc dels processos del Fòrum Social Mundial i del Fòrum de les Autoritats locals.

En este marc assumeix un rol clau també l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC) i l'habilitat d'usar aplicacions estratègiques de TIC dins de les respectives organitzacions, així com en xarxes i intraxarxes en els principals sectors d'activitats de l'UPU, capacitació, investigació i coproducció investigativa, documentació i sistematització.

Les Trobades regionals UPU

Fins ara s'han realitzat dues trobades regionals UPU "Construint la Universitat Popular Urbana a Amèrica Llatina", el primer a Buenos Aires (Argentina, maig 2006) i el segon a Santo Domingo (República Dominicana, abril 2007). Els participants són:

a. Líders actuals o potencials dels barris populars, instàncies de centralització d'associacions microempresarials, bancs comunals i d'altres organitzacions de dones, grups juvenils, i parroquials, etc.

b. Jóvens amb secundària

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

completa o incompleta.

c. Conductors d'activitats econòmiques locals.

d. Dins de la nostra opció educativa pretenem donar oportunitats equitatives referides al gènere, (participants dones i homens) l'edat (participants adults i joves) i el tipus d'organització

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(unitats i associacions econòmiques, veïnals etc).

Les trobades regionals “Construint la Universitat Popular Urbana a Amèrica Llatina” es proposen propiciar el desenvolupament de les capacitats dels líders populars com a agents del seu propi destí i del desenvolupament de les seues localitats, amb capacitat de govern i de proposta, i propiciar la reflexió entorn de temes claus directament vinculats a les necessitats i objectius de l’AIH, són objectius complexos que demanden una participació activa i conseqüent de les diverses forces vives d’una localitat o regió.

L’UPU no pretén aconseguir per si sola el desenvolupament d’estos objectius sinó contribuir a eixe esforç, generant i propiciant aliances i acords el més amplis possibles. No obstant això, som conscients que la labor educativa no és neutra i que no es troba deslligada dels grans problemes d’una regió o d’un país. Per consegüent, les nostres aliances educatives han d’estar basades en objectius precisos i en una visió comuna de canvi. Este és l’element constitutiu decisiu del perfil que el programa educatiu vol donar als seus èixits.

En este esforç, el programa educatiu no pretén com a objectiu primordial crear nous líders. En la gran majoria de casos estos líders ja hi existeixen i hi participen activament de la vida de les seues comunitats. El que nosaltres pretenem és contribuir al seu millor desenvolupament, forjar la seua identitat i compenetració amb la realitat, despertant el seu sentit de solidaritat en una perspectiva clara de transformació social.

La metodologia de les trobades ha adoptat com a referència la practica de la coproducció investigativa (http://up.opencontent.it/cdiai/metodologia/met9.html) adaptant-la a contexts que

no són en primer lloc d'investigació. Es tracta d'un mètode per a la producció col·lectiva de coneixement científic. La trobada discursiva és un dels components de l'esmentat mètode, no com a instància metodològica perquè el "subjecte" investigador sostraga coneixements i sabers de l'"objecte" d'estudi, sinó com a condició necessària per a la producció col·lectiva d'eixos sabers i coneixements. Es tracta d'aquella instància en què ambdós termes es reuneixen per a dur a terme un procés d'investigació conjunta, uns amb altres, una convergència dialògica en la qual es promou una forma de coneixement més directament apropiable per part de l'actor social en tant que este en participa com a productor, com a coproductor (Bialakowsky et. al., 2006). Una de les premisses de la trobada discursiva és la comunicació no violenta (Bourdieu, 1999: 528-9), la qual cosa distingeix radicalment la trobada discursiva d'altres tècniques metodològiques, com l'entrevista o l'enquesta, que imposen els fins i les regles d'interacció de l'investigador a l'investigat. No obstant això, la trobada discursiva no es limita a l'escolta activa i metòdica, postulada per Pierre Bourdieu com a mecanisme de reducció de la violència en la comunicació, sinó que va més enllà al comprometre els actors socials en eixa pràctica, convertint-los en subjectes investigadors i, per tant, coproductors de coneixement, ja no apropiat unilateralment pels subjectes acadèmics que conflueixen amb ells en la trobada discursiva. Una altra premissa, és el reconeixement de la complementarietat cognoscitiva com a eix de la convergència dialògica, abans que la jerarquització de sabers desplegat en funció del coneixement acadèmic i socialment legitimat (de Sousa Santos, Meneses, 2009). La trobada discursiva permet la interrogació col·lectiva i simultània de discursos complementaris i, per tant, recíprocament asimètrics, codescobrint la cooperació intrínseca a la producció de coneixement. D'esta manera, la trobada discursiva pot ser considerada com a praxi: no es deté davant del que dóna del discurs, sinó que este és interrogat críticament en la seua materialitat, alhora que l'ancoratge material és el fonament de la producció teòrica de coneixement, permetent dinamitzar dialècticament el procés col·lectiu de producció cognoscitiu. Parlar en termes de coneixement com a subjectivitat, dins de la lògica de la investigació coproductiva, posa de relleu almenys tres dimensions centrals: d'una banda, el col·lectiu productiu com a instrument per al reconeixement de l'altre i de si mateix; d'altra banda, la recursivitat del mètode i, finalment, les possibilitats d'apropiació i reapropiació a partir de la interrogació conjunta. El que descobreix la coproducció és, precisament, que la relació entre objecte i subjecte és de caràcter social; el conflicte estaria donat llavors per la trama d'interpretacions en esta "nova figura epistemològica". D'esta manera, es revela la relació entre dos subjectivacions (la de qui investiga i un objecte subjectivat), una en cada pol,

relació que produeix un efecte subjectivant (Sotolongo et. al., 2006).

Els participants de la segona Trobada UPU, intervenen respecte d'això amb els conceptes següents:

- *La coproducció és traslladar-se on estan els problemes i aprofundir-hi i tractar de buscar solucions.*
- *És la participació ciutadana, integrant els coneixements per a investigar.*
- *És necessari generar l'espai de trobada on cada discurs s'articula amb l'altre i entre tots construïm un discurs col·lectiu, un espai no violent on cada u escolta a l'altre. La possibilitat d'implementació porta temps. L'armat del dispositiu d'intervenció pot ser amb les institucions o amb les organitzacions dels barris.*

Objectius específics de les Trobades

Les trobades regionals "Construint la Universitat Popular Urbana a Amèrica Llatina" han tingut tres objectius principals:

a. Propiciar el desenvolupament de les capacitats dels líders populars com a agents del seu propi destí i del desenvolupament

de les seues localitats.

b. Propiciar la capacitat de govern i de proposta dels líders.

c. Animar la reflexió sobre temes clau directament vinculats a les necessitats i objectius de l'AIH i del moviment popular.

Els objectius que busca el procés d'aprenentatge són:

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

a. Desenvolupar la capacitat de relacionar els problemes específics amb les causes que els originen i amb les conseqüències que produeixen, i, per tant, plantejar alternatives de solució al mateix temps viables des d'un punt de vista pràctic però radical,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

en el sentit d’anar a l’arrel dels problemes i de les solucions.

o. Manejar la problemàtica específica referida als tòpics relacionats amb la ciutat, el sòl i la vivenda, participar activament en el debat entorn d’estos temes, fer propostes i negociar amb les autoritats

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

corresponents mesures favorables a la població.

c. Promoure l'enfortiment i la concertació dels diferents actors locals generant entre ells sinergies favorables al millorament de la qualitat de vida de la població.

d. Estimular l'autoestima, la identitat cultural i

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

els valors morals de la població en l'horitzó d'un projecte col·lectiu de canvi.

Per a assolir els objectius traçats l'UPU identifica quatre components que ha de tindre la proposta educativa:

a. Ordenament, sistematització i potenciació en forma col·lectiva, del coneixement empíric de la realitat així com de

les experiències d'organització comunitària i iniciativa ciutadana.

o. Transferència d'informació, coneixements i tècniques adequades a les necessitats dels objectius d'aprenentatge indicats, vinculant tot això amb la potenciació del saber i les habilitats

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

locals de tal manera que es garantisca un procés d'anada i de tornada i d'aprenentatge mutu.

c. Disseny de propostes educatives específiques relacionades amb cada realitat local i amb els plans de desenvolupament integral.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

d. Desenvolupament de mecanismes educatius que permeten afavorir l'»apropiació» de l'espai local per part dels educands (és a dir, que el visualitzen com una totalitat i l'incorporen com una perspectiva ordenadora en el seu accionar) utilitzant mapes, cadastres,

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

recorreguts de la localitat etc.) així com de la seua identitat històrica i sociocultural.

La temàtica en les trobades UPU

Els temes desenvolupats en les Trobades són producte del debat i elecció de les organitzacions compromeses, tant les amfitriones com les visitants. D'esta manera, una vegada en l'agenda, requereixen un treball intens per part de la coordinació UPU per a la busca d'experts/docents/facilitadors que estiguen disposats a armar un programa que continga les inquietuds dels participants i una metodologia participativa que dinamitze el procés d'ensenyança = aprenentatge en un marc d'articulació acadèmica = moviment social.

Per a la Primera Trobada les organitzacions socials van seleccionar els temes següents:

A. Problemàtiques per al desenvolupament local

Visualització per part dels participants de les diferents problemàtiques locals del seu lloc d'origen, similituds i diferències, probables articulacions.

B. Desenvolupament sustentable

Planificar i implementar críticament mitjans per a promoure, afavorir i/o incrementar el desenvolupament sustentable en les àrees econòmica, social, política i cultural, amb Justícia Social i Equitat de Gènere.

Planificar i implementar mitjans per a promoure, afavorir i/o incrementar el millorament de l'hàbitat i medi ambient.

Identificar, analitzar i investigar els factors fonamentals que intervenen en el desenvolupament local sustentable; així com les relacions entre les seues diferents variables. Les esmentades tasques estan encaminades a entendre el procés de desenvolupament i a detectar aquelles variables que faciliten i que obstrueixen el procés.

Elaborar, implementar i avaluar, juntament amb els diferents actors, propostes de plans de desenvolupament local sustentable. Assessorar institucions públiques i privades sobre la metodologia del desenvolupament local.

C. Gestió pública i ciutadania

Identificar els actors i les variables més transcendents per a garantir la governabilitat dins d'un ambient democràtic, de respecte als drets de la ciutadania de participar activament i sense limitacions, en el planejament, execució i avaluació de la presa de decisions del govern local.

Dissenyant i implementant propostes de models de gestió d'acord amb les necessitats detectades en el diagnòstic.

Investigar el nivell de coneixements i habilitats dels que exerceixen la funció pública i la vigilància dels drets ciutadans. Proposar plans i implementar-los per a superar estes deficiències a través de programes de difusió i comunicació.

Assessorar a autoritats, funcionaris públics, empresaris i dirigents, sobre els drets dels ciutadans en les diferents àrees de desenvolupament.

D. Economia solidària

Investigar i conéixer les arrels i possibilitats actuals de l'economia solidària com a ferramenta promotora del desenvolupament local, en l'àrea econòmica, política i cultural.

Dissenyar propostes d'implementació del sistema cooperatiu en les diferents àrees de la indústria, comerç, cultura i organització social. Sent capaços d'implementar, avaluar els resultats i proposar correctius.

L’avaluació de les Trobades

Hi ha dos moments, l’un grupal en ronda i l’altre, individual escrit.

En les fitxes d’avaluació de les Trobades es pot llegir:

Em sent orgullosa i agraïda, estic creant un espai de valor per a mi, per al meu barri, per al meu país i per a Llatinoamèrica i també perquè els meus fills se senten orgullosos de mi i del meu país.

Cal destacar que els participants troben espais coproductius propis, durant els viatges entre els hotels i la Universitat, a les vesprades lliures o compartint espais d’esbarjo a les nits després d’intenses jornades de treball. Des d’estes trobades van sorgir produccions com les següents, que van ser abocades durant els espais d’avaluació de les trobades:

La Cançó de la UPU

AIH va organitzar un gran esdeveniment
buscant ajudar
juntament amb organitzacions i anar construint
un espai popular.
La Universitat Urbana serà
el que molts formarem
els països units ja estan, Jo crec que açò ja es va donar.
Cor
És l’UPU un espai
d’unitat i de producció
de proposta i accions en
la lluita per la solució.
És l’UPU un espai
d’Unitat i Producció, construint
des de baix el poder. L’UPU va arribar... (Bis)

La Vida

(Poesia de ***Kiuver Agramante*** RD, Taller de Vídeo Participatiu)

Els problemes són molt forts.
morim sense vida.
Què fou el que vam fer?
Es perd la tradició.
Què fan en el govern?
Quants en som en la vida?
Quantes persones estan bé?
Per a on anirem en este món?
Quan s'acaba esta guerra?
Quan traduirem este món?
Només funciona la tecnologia.
La vida econòmica és difícil.
Però les nostres cases són somiades.
Però els trasllats són agressius.
Però ignoren els esforços infantils.
Hi ha tants esforços que cauen al sòl!
Que siga el negatiu que caiga a terra
Que vostés veuran que tots junts canviarem este món….
(entregada a la coordinació després del tancament i avaluació de la segona trobada)

Producció de coneixement com a praxi social?

En el marc de la II Trobada d'UPU es treballa amb pobladors de República Dominicana i el Carib, a més de sumar participants d'Argentina, Bolívia i Perú que havien participat en la trobada anterior.

A través de diverses dinàmiques es treballa amb els participants des de la pròpia subjectivitat fins a la seua participació en el col·lectiu a partir d'allí van sorgir relats d'experiències i coneixement sobre les seues lluites que van poder intercanviar i resignificar creiem que els relats parlen per si sols donant veu als que no la poden difondre o fer escoltar. Estes trobades possibiliten que eixe coneixement puga ser reapropiat per a noves lluites.

"*…Sóc fadrina però tinc una xiqueta de 18 mesos, mon pare ha mort i tinc 6 germans, visc en una parròquia de Veneçuela, on viuen 107 famílies que lluitem pel dret a la ciutat, el fet d'estar sense llum ens motivà a organitzar-nos. Generar la participació com a procés de canvi. M'agrada la percussió i diuen que cante bé.*

Crec en el canvi per l'intercanvi i la investigació...” Nora Veneçuela

“...sóc viuda, tinc tres fills, lluite per la tinença de la terra juntament amb els llauradors, dret a un tros de terra i a un sostre, perquè el qui no tinga veu siga oït...” Margarita, Federació Llauradora M. Lingo R Dominicana.

“ ...m'agraden les 'cucusas', la meua organització és per a la nutrició però de coneixement, m'incorpore per a lluitar per un moviment econòmic i social unit a la naturalesa, patim diversos terratrèmols, forme part de la Universitat Lliure i Democràtica Fidel Castro que encara problemes d'educació. El coneixement es produeix en la pràctica i la pràctica és del poble, ja que naix del poble i el govern ha de reconéixer-ho, ningú es preocupa per legitimar el coneixement popular. Ens expropiaren del coneixement així com ens expropien la terra... “ Galileu, FUPANSAL, Universitat Fidel Castro, El Salvador.

Després de les presentacions on van poder expressar les seues expectatives es treballà intercanviant la seua praxi amb teoria social. El relat que segueix és el d'un grup de treball:

“*El 25 de novembre del 2005 s'escoltà cap a les 5 de la matinada murmuri i veus, després un fort estrèpit de tirs i bombes. Estaven 'bostezando' a unes famílies del sector de Brisas del Este.*

Hi havia en este desallotjament una banda de delinqüents anomenada els Voltors i més de 100 militars de diferents organitzacions que van atacar amb bombes i amb tirs la comunitat furtant-los les seues pertinences al carrer, robant el que podien i destruint les cases a 'mandarriazos' ,deixant estes persones a la intempèrie sense saber què fer per a on anar i a qui reclamar-hi.

De les cases desallotjades una era la del dirigent comunitari Soler Pérez president d'UPROBRISAS; en este fet ell va eixir a investigar què succeïa ja que a ningú havien notificat sobre un desallotjament. Este líder va ser rebut a tirs dels quals li'n van fer un darrere de l'orella esquerre i que fins i tot conserva la bala ja que no li l'han poguda traure.

Els enfrontaments que este dirigent ha tingut amb l'advocat de l'Estat Nelson Montos per impedir que es desallotgen persones de la seua comunitat i a l'amenaça que este advocat li va dir que li arrancaria el cap si no el deixava actuar, és mostra clara que la intenció en el desallotjament era matar-lo, a més que quan el seu

germà i el seu tio van anar a socórrer-lo , van continuar disparant-li i també van ser ferits l'un en un braç i l'altre en una cama.

Quan veïns i amics aconsegueixen traure els ferits del lloc del tiroteig corrent perquè els continuaven perseguint, el van portar a l'hospital, immediatament Soler va poder parlar no s'atemorí i des de l'hospital va fer declaracions a la premsa sobre el que va ocórrer. Van ser tants els abusos que fins i tot en la sala d'internament li havien muntat vigilància dia i nit com si es tractara d'un delinqüent i no d'un director escolar i president d'una associació comunitària.

Els militars van provocar avançar l'alta al germà i al tio de Soler per a emportar-se'ls presos fins i tot sense tindre cap càrrec delictiu en contra seu. A Soler no se'l van emportar pres perquè un grup de pastors i comunitaris van pressionar perquè el despatxaren i la seua família, a més, va fer responsable Nelson Montos de qualsevol cosa que passara al dirigent.

Fora de l'hospital Soler va continuar rendint declaracions en diferents mitjans i denunciant el que succeeix i fent responsable d'açò a l'advocat de l'Estat Nelson Sumes.

Amb l'ajuda d'advocats continua investigant la situació del solar, en el pas de la investigació va descobrir que el solar que exigeix la suposada ama no està ubicat on van destruir les vivendes de les 16 famílies.

Soler continua en peu de guerra demostrant la situació del terreny davant l'advocat de l'Estat, no sols en la zona en què vivia sinó a més en la del sector Brisas del Este i d'altres zones que necessiten la seua col·laboració" Sara Payano (parella de Soler) Cooperativa COPHABITAT (relat escrit de puny i lletra i entregat en la II Trobada UPUR. Dominicana, 2007).

Ens pareix important el relat d'un participant de la primera trobada UPU a Buenos Aires per l'aportació que proporciona en les seues lluites el coneixement produït i reapropiat.

"*…sóc concubí, tinc tres xiquets, m'agrada la música, estime el folklore del meu país, el tango, la cúmbia, el valsillo, merengue, salsa i ranxera. Nosaltres els pobres marginats oblidats recorrem a l'acció de masses per a envair els terrenys desocupats formant assentaments. A Perú hi ha violència política, desarticulació del moviment popular, abans ens titllaven de terroristes. Amb l'experiència de FEDEVI*

(Federació de Viles de la República Argentina) ens hem enfortit, hem recorregut a assessors en sanejament, assessors legals i ha sorgit la Federació a Perú el 28-01-07 es comença a conéixer l'AIH i volem llançar 'Desalojo Cero' perquè al nostre país hi ha molta corrupció dels jutges que beneficien les immobiliàries i no deixen res per als habitants... "Nicanor, Perú.

"*...sóc fadrina, m'agrada el xocolate, ballar, crear amb les mans, dibuixar, pintar, lluitar per llevar el femer municipal, fins a arribar a la construcció de les vivendes, sóc promotora de salut, educadora popular, treballe en l'economia de la dona, per la lluita de gènere, dret a la sexualitat i contra la violència vers la dona..."María de los Ángeles, Mèxic, II Trobada UPU.*

Amb relació al procés operat en María en què va poder constituir-se com a subjecte de transformació per a si mateixa en primer termini i després per a la seua comunitat, este procés es va fer visible a través del seu pas per la Trobada on es presentà des de la seua subjectivitat per a aconseguir a través de la producció de coneixement col·lectiu relatar el moment en què va poder constituir-se com a subjecte en la lluita per la seua comunitat.

"*Des dels nou anys visitava el femer de la meua colònia. Un femer on es tirava de tot des d'un clau fins a un xiquet, per a mi era divertit trobar-me coses estranyes fins que vaig veure un gos que portar en la boca un xiquet mort – El femer es quedà molt de temps en l'oblit_ Quan vaig tornar va ser perquè el femer s'incendià el 30 d'abril Dia del Xiquet, grans núvols negres de fum i l'olor van cridar la meua atenció, jo visc a uns 200 metres del lloc, vaig córrer fins on estava este femer, açò va ser molt impactant en eixe moment el lloc estava ple de fum negre i la gent no volia eixir de les seues cases per temor de ser robats en les seues cases. El fum asfixiava i es va demanar que arribaren els bombers d'altres municipis i només un camió amb 4 bombers que no van voler posar-se a apagar el foc, no puc apartar esta imatge de la meua vida fins que em mora. Els xiquets, 8, es van posar amb les mànegues a pagar el foc posant en els seus peus drap i cartó per a passar per les flames. Quan vaig veure açò em va caure la bena dels ulls, què estava fent jo? estos xiquets podien haver mort, gràcies a Déu no va succeir cap mort, els xiquets em van conscienciar i des d'eixe moment em quedí a treballar en este lloc ._ 9 anys de lluita per fi aconseguim llevar el fem del nostre espai. Hui està la nostra casa de Salut Popular, un lloc de mort en un lloc de vida._*

A les meues companyes i germanes Obdulia, Felipa, Juanita, Ignacia, Margarita, Lucia i Belén.

María de los Ángeles Prieto Linares Veracruz. Mèxic(relat escrit de puny i lletra i entregat en la II Trobada UPU R. Dominicana, 2007).

En el relat de Maria de los Ángeles podem delimitar estes dimensions, una subjectiva, quan ella es presenta; una altra social, la història de la seua relació amb el femer, i una col·lectiva, en les seues paraules ”*em va caure la bena dels ulls”*

Quan ella diu “*els xiquets em conscienciaren*” desvetlla el seu propi descobriment del moment en què decideix que la seua participació pot ingerir en la problemàtica de la seua comunitat.

A més, per a finalitzar, este treball en una ronda general on cada participant va poder avaluar la Trobada i es visualitza allò que s’ha produït a través d’estes reflexions col·lectives “*Adquirir coneixement i nodrir a les organitzacions. Adquirir coneixement a partir d’experiències, aportar experiències pròpies. Entre les organitzacions crear vincles, donar a conéixer el treball”*

“*Intercanviar experiències veure com s’organitza el poble m’agradaria que l’UPU es puga portar no sols a lideres sinó a la comunitat”*

“*Jo vaig pensar que les universitats estaven en llocs a què la gent com nosaltres no podíem arribar-hi”*

“*Crec que un altre món és possible, enriquir coneixements, conéixer els meus drets. Vam conéixer i vam aprendre les problemàtiques d’altres països”*

“*Volia reforçar allò que s’ha aprés en el primer curs a Argentina, amb Perú i Brasil. Ací hi ha mes països, conéixer les expectatives de tots els països, per allò que estan passant i seguir les experiències recollides, portar-les i replicar-les en el meu barri per a enfortir l’organització i la gestió qualitativament i quantitativament basant-se en enfortir a més ciutadans perquè hi participen. Captar mes veïns perquè se sumen a l’organització”*

Este procés està travessat per múltiples dimensions que impliquen el nostre desafiament com a investigadors de les ciències socials, desvetllar juntament amb els pobladors en estes trobades per a poder fer-les visibles i produir coneixement sobre elles.

“*Els investigadors poden també bolcar-se en alguna cosa més nova: estimular l’aparició de condicions organitzacionals de producció col·lectiva que conduïsquen a*

la creació d'un projecte polític. Després de tot, l'Assemblea Constituent de 1789 i l'Assemblea de Filadèlfia estaven compostes per gent comuna que tenia alguna cultura jurídica, que havia llegit Montesquieu i que va inventar estructures democràtiques. I hui, d'una manera semblant, cal produir fets nous" (Bourdieu, 2000, pàg. 154).

En les Trobades es visualitza un component dins del procés de producció de coneixement que emfatitza la possibilitat de resignificar l'espai de reflexió tant com l'espai vivencial en els barris on l'experiència dels participants és la màxima protagonista, a través de la trobada de discursos. Coinvestigar intenta canviar en el mateix acte de produir coneixement la subjectivitat d'ambdós interlocutors i els col·loca en el joc de l'intercanvi, de "veritat", i per tant l'assignació de coproducció els competeix a ambdós, la indistinció es produeix en l'acció col·lectiva: es redueix així la asimetria tradicional (oculta, en general, en els instruments de recol·lecció) i la necessitat del traductor. L'exercici de la ronda de l'intercanvi opera en les trobades UPU com una síntesi analítica. En primer lloc està indicat el recorregut del coneixement, en segon lloc es troba el recorregut de la història institucional i en tercer lloc el recorregut autobiogràfic. Després esta convergència obté la identificació del participant respecte de la lectura dels fets que es relaten i la seua conceptualització, i s'accedeix per mitjà del recorregut a un coneixement que intenta ser sense traïcions, sense ocultaments, sense sostracció. Finalment el que es va col·locar en debat pot ser portat com propi per cadascú amb la seua plusvàlua del treball col·lectiu que intenta compartir perspectives de resistència contra la dominació biopolítica (Agamben, 2002).

Queda preguntar-se fins on estes identitats en podran apropiar-se com a ferramenta per a buscar camins alternatius per a la transformació.
"És a partir d'estos terrenys incerts i sense nom, d'estes pertorbadores zones d'indiferència des d'on han de ser pensats els camins i les formes d'una nova política" (Agamben, 2002, pàg. 216)

La riquesa de les trobades no resideix només en l'intercanvi d'experiències dels presents sinó en l'apropiació i producció de coneixement visible en noves respostes però sobretot, en noves interrogacions.

Bibliografia

Agamben, G. (2002), Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida, Biblioteca de Filosofía, Editora Nacional, Madrid.

Agamben, G. (2005), *Estado de excepción*, A. Hidalgo editora, Buenos Aires.

Bialakowsky, A.L.; Costa, M. I.; Patrouilleau, M. M.; Martínez Schnaider, R.; López, A. L. (2006), "»Capitalismo y método. Alternativas de la coproducción investigativa", en *Revista Lavboratorio*, Any VII, Núm.19, tardor/hivern, Buenos Aires.

Bialakowsky, A.L.; Reynals, C.; Zagami, M.; Crudi, R.; Costa, M.I. i Haimovici, N. (2004), "Procesos sociales de exclusión-extinción. Comprender y coproducir en las prácticas institucionales en núcleos urbanos segregados"*,* en Mota Díaz, L. i Cattani, A. D. (coord.), *Desigualdad, pobreza, exclusión y vulnerabilidad en América Latina. Nuevas perspectivas analíticas*, , UAEM-CEMAPEM-UFRGS-ALAS, Toluca, Mèxic.

Bialakowsky, A.L.; Reynals, C.; Zagami, M.; Crudi, R.; Costa, M.I. (2005), "Núcleos Urbanos Segregados. Procesos de Exclusión-Extinción Social y prácticas institucionales", en Borthagaray, J.M; Igarzábal de Nistal, M. A.; Weistein-Krasuk, O. (comp.), *Hacia la Gestión de un hábitat sostenible*, Nobuko-FADU/UBA-CIM-ISUTyA-CEHyV, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2000), *El sociólogo y las transformaciones recientes de la economía en la sociedad*, Libros del Rojas-UBA, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1999), *La miseria del mundo*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2002),Pensamiento y Acción, Libros del Zorzal, Bs As, *Declaración of Academic Freedom. Scientific Human Rights* (*Declaración de Libertad Académica. Derechos científicos del Ser Humano),* introduïda per Dmitri Rabounski Editor Jefe de la Revista *Progress in Physics*, en *Progress in Physics,* Volum 2, abril 2006.

Fals Borda, O. (1987), *Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos,* Carlos Valencia Editores, Bogotà.

Foucault, M. (1992), *Microfísica del poder*, Las ediciones de La piqueta, Madrid.

Freire, P. (1986), *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires.

Reynals, C. Surian, A (2008), *La Universidad Popular Urbana: Los Encuentros Regionales,* Ponència presentada en el Fòrum Paulo Freire, São Paulo.

Santos de Sousa, B. (2004), *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*, CLACSO.

Santos de Sousa B. (orgs.) (2009), *Epistemologias do sul*, Almedina, CES, Coimbra.

Sotolongo Codina, P. L.; Delgado Díaz, C. J. (2006), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo,* CLACSO, Buenos Aires.

A knowledge production, as practice of the political and social struggle?

Reynals, Cristina; Crudi, Roxana; Surian, Alessio.

Introduction

This text's function is to present the "Building an Urban Popular University in Latin America" international meetings, from the Urban Popular University (UPU) it's an initiative of the International Alliance of inhabitants (IAI).

As a start we'll present the objectives of said University followed by the presentation of the experiences that were obtained in the UPU meetings realized both in Buenos Aires (Argentina) in may of 2006, and in Santo Domingo (Dominican Republican), this time in April of 2007. We'll take our time to delve into this, to be more precise, right at the appropriation and production of new knowledge by the part of the participants in the second meeting.

From the reports, as a methodological resource, we compromised ourselves to investigate any sighted subjectivity, the related experiences, the struggles and the possibility of being a reality changer through each other's experiences and knowledge.

Finally, all the reports will put in debate the progresses in the proposed method of meeting discourses, whose speciality parts from the persistent intent of sharing and producing each others' experiences in the process of knowledge production.

The Urban Popular University and its objectives

The UPU (established at the time of the Social Forum of Mumbay in 2004) is an initiative of the International Alliance of Inhabitants (IAI); an international network composed of residents and organizations that fight for the right to have a residence, in other words; the right to housing. Among the objectives the IAI pursues, the main ones are to reduce the evictions rate to nil, and also the creation of funds at a national level to help the struggle for the right to have a piece of land and the right to have a residence, this objective involves the civil society which would be the responsible for management of the obtained resources that may result from the cancelation agreements of the external debt. To give more power to these

campaigns it's indispensable the exchange of experiences of good practices realized by the local and national based associations and by the institutions dedicated to things like habitat problems and social construction. The UPU was born from a feasibility study realized with the support of the Basque Government, it's a fact that shows the necessity and the aspiration that the different entities integrating the IAI have to accomplish the following objectives:

- Rise the general conscience for the habitat problems, clear all existing doubts about residence or urban houses through research, publication and training activities with an informing and inclusive approach.
- Entrust the staff and the voluntaries from various associations of habitants to learning areas perceived as relevant to their work and struggles.
- Assure that the staff and the voluntaries from the associations of habitants have access to experiences of intercultural learning that will guide to a critic and transforming culture when it comes to habitat questions.

The UPU facilitates activities of investigation, preparation, experiences' exchange, and publications in the following areas:

- Key questions in the organization and preparation: particular attention given to planning, evaluating, development of policies. Other areas of interest include communication, time management, resources management and participation.
- Global/local dimension concerning the housing problematic, and the ability to exchange experiences between peer organizations and develop relations of collaboration.
- The construction at a social level of habitats and the right to a city. Key tensions and concepts among the which are the security of the proprieties, the residence's durability, the space of the residence, access to water, toilet, etc.
- The role of the social housing movements and its communities and their political action at the local level as well as at a national level, and the results of the World Social Forum's (WSF) and the Local Authorities Forum's processes.

In this context the use of technological information and communication (TIC) and the ability to use TIC's strategic applications inside the respective organizations assume an important key role. Sharing that same important role are the networks and intranet in the main sectors of activities of the UPU, preparation, investigation, investigative co-production, documentation and systematization, they are all important.

UPU’s regional meetings

Until now two UPU’s “Building an Urban Popular University in Latin America” regional meetings were held, the first one in Buenos Aires (Argentina, May 2006), the second one in Santo Domingo (Dominican Republican, April 2007). The participants are:

a. Actual or potential neighbourhood’s leaders, organizations of centralization of micro-enterprises associations, community banks and other woman organizations, youth groups, parishes, etc.

b. Young people, be it with secondary school completed or uncompleted.
c. Guiders of local economic activities.
d. In our educative option we pretend to give fair opportunities when it comes to a person's genre, (masculine or feminine participants), age (old or young

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

participants) and the type of organization (economic units and associations, etc.)

The regional meetings “Building an Urban Popular University in Latin America” set as their goal to provide the development of capacities among the popular leaders as agents of their own destiny and agents of the development of their locations; with governing capacity and status to suggest changes; capable of leading the reflection around the key issues directly related to the needs and objectives of the IAI, they are complex objectives that demand an active and consequent participation of the several living forces of a location or region.

The UPU does not pretend to deal by itself with the accomplishment of these objectives, the UPU just wants to contribute to the effort in trying to reach those goals, by generating and providing more and more alliances and agreements to reach as many people as possible. Nevertheless, we know that the educational work isn’t neutral and that it isn’t detached from the big problems of a region or country. Therefore, our educative alliances should be based in precise objectives and in a common vision that brings about a change for the better. This is a decisive constitutive element in the outline the educative program wants to give to its graduates.

In this effort, the educative program does not pretend to create new leaders as its main objective. In the great majority of the cases these leaders already exist and actively participate in the daily life of their communities. What we pretend to do is to contribute to their development, to forge their identity and harmony with reality, and thus awakening their sense of solidarity in a clear perspective of social transformation.

The practice of the investigative coproduction was adopted as the methodology in practice during the meetings; it was adapted depending on the different contexts that aren't on the front to be first investigated. We're talking about a method for the collective production of the scientific knowledge, that's what it's about. The discursive meeting is one of the components of said method, not as a methodological analysis, to allow the investigator "subject" to subtract knowledge from the studied "object", but as a necessary condition to the collective production of that knowledge. It's about the instance in which both terms normally meet to carry a process of a joint research, one with the other, a devil-like convergence in which a way of knowledge is promoted, a knowledge easily acquired by the part of the social actor as he participates as a co-producer of himself (Bialakowsky et al., 2006). One of the ideas of the discursive meeting is the non violent communication (Bourdieu, 1999: 528-9), which radically differentiates itself from other methodological techniques like an interview or a survey that end up imposing the purposes and the rules of interaction of the researcher and the one being investigated. However, a discursive meeting is not limited to the active and methodical audition postulated by Pierre Bourdieu as mechanism of violence reduction in the communication, it goes well beyond that when it compromises the social actors in that practice, turning them into researchers, in other words, co-producers of knowledge, and now it's no longer only suitable to the academic people that converge with them in the discursive meeting. Other premise is the recognition of the cognitive complementarily as the pivot of the dialogical convergence, before the rooted hierarchy of knowledge which is dependent on the academic knowledge and socially legitimized knowledge (de Sousa Santos, Meneses, 2009). The discursive meeting allows a collective and simultaneous interrogation of complementary discourses, therefore they are asymmetrical, discovering together the inherent cooperation to the production of knowledge. Thereby, the discursive meeting may be considered as routine: it does not stop at the discourse, but it is critically interrogated in its materiality each time its material anchor is the basis of the theoretical foundation of knowledge, allowing to make the collective process of the cognitive production more dynamic. If we talk about terms of knowledge like subjectivity, within the logic of co-productive research, there are at least three central dimensions that are highlighted: On one hand, the productive collective as instrument for the recognition of not only the other but also the recognition of himself; on the other hand there is the resourcefulness of the method, and the final highlight, the possibilities of appropriation and reapropriation starting with the joint interrogation. What the co-production finds is, precisely, that the relationship between the object and the subject has a social emphasis; then the

conflict would be created by the plot interpretations in this “new epistemological figure”. This way, the relation between two subjectivities (the one which investigates and the subjectivized object) would be revealed, one in each terminal, a relation that causes a subjectivity effect.

The participants of the second UPU meeting intervene in the following concepts:

- *The coproduction should be moved to where the problems are, and the search for solutions should be the norm.*
- *It’s the citizen participation, integrating the expertise to investigate.*
- *It’s necessary to generate enough space for an encounter where the discourses are articulated with each other, and where we construct a collective discourse between all of us, a non violent space where we listen each other. The possibility of implementing that takes time, no doubt. The mechanism of intervention may be implemented through the institutions or organizations of the neighbourhoods themselves.*

The meetings’ specific objectives

The regional meetings “Building an Urban Popular University in Latin America” had three main objectives:

a. Promote the capacities’ development of the popular leaders as agents of their own destiny and the

development of their locations.

b. Promote the capacity of command and proposal of the leaders.

c. To give new life to the reflection around key issues directly linked to the needs and objectives of the IAI and the popular movement.

And the objectives the process of learning is in search of are:

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

a. To develop the capacity to link together the specific problems with the causes that originate them and the consequences they produce, and therefore, to plan alternatives with viable solutions from a practical but also radical point of view, in the sense of attacking the

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

root of the problem and of the solution.

p. To deal with specific problems referred in city related topics, the land and the residence, to actively participate in the debate around these issues, to make proposals and negotiate favourable measures to the people with the

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

correspondent authorities.

c. To promote the strengthening and coordination of the different local actors generating between them favourable synergies to improve the quality of life of the townspeople.

d. To encourage self-esteem, the cultural identity and the

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

moral values of the townspeople in the horizon of a collective project of change.

To achieve the goals that were set the UPU identifies four components that should have the educative proposal:

a. The planning, the systematization and the collective potentiating of the empirical knowledge of reality, as well as

the experiences of community organization and citizen initiative.

b. A transference of information, knowledge and right techniques to the needs of the indicated objectives of learning, linking all that with the enhancement of knowledge and the local abilities in a way to guarantee a

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

process with return and mutual learning.

c. The design of specific educative proposals related with each local's reality and with the plans of comprehensive development.

d. Development of educative mechanisms that allow the favouring of the

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

“appropriation” of local space by the part of the students (so to say, that they visualize it in all its extension and when the time comes incorporate that as a ordering perspective), using maps, cadastres, the size and the form of the local streets etc. as well as their history and sociocultural

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

identity.

The thematic of the UPU encounters

The developed issues in the Meetings result from the debate and election of the present organizations, be it the ones that were the host organizations or the visitants. This way, once the issues are to be discussed an immense work is required by the UPU in order to search experts/teachers/facilitators that may be available to built a program that contains the participants' concerns and a participative methodology that energizes the process of education (learning when inserted in the academy).

For the first meeting the social organizations selected the following themes:

A. The problems for the local development

Visualization by the participants' part of the different local problems happening in their birth place, similarities and differences, likely unions.

B. Sustainable development

To plan and critically implementing the means to promote, favour and/or increase the sustainable development in areas like the economy, society, politics and culture, all with Social Justice and Gender Equity.

Planning and implementing the means to promote, favour and/or increase the improvement of the habitat and the environment.

Identify, analyze and investigate the main factors that interfere in the local sustainable development; as well as the relations between its different variables. Said tasks are underway to understand the process of development and in detecting the variables that make the process easier or harder.

Elaborate, implement and evaluate, alongside the different actors, proposals for local sustained development plans. Advising public and private institutions about the local development's methodology.

C. Public and citizenship management

Identify the actors and the most significant variables and thus guaranteeing the governability when inserted in a democratic environment, showing respect to the rights to actively participate that the citizenship concede us with no limitations in the planning, execution and evaluation of the decision making by the local government's part.

Creating and implementing proposals of management models according to the needs detected in the diagnostic.

Investigate the knowledge and level of ability of those who work in the public function and the vigilance of the citizens' rights. Proposing plans and implementing them to surpass the deficiencies through programs of diffusion and communication.

Advise the authorities, public officials, businessmen and chairperson, about the rights of the citizens in the different development areas.

D. Solidarity Economy

Investigate and know the roots and actual possibilities of the solidarity economy as a tool to promote local development, in the economy, politics and in the cultural area.

Think of implementation proposals of the cooperative system in different areas of the industry, trade business, culture and social organization. Being capable of implementing and evaluating the results and propose correctives.

The evaluation of the meetings

There are two moments, one in group patrol, and the other individually written.

It's possible to read the following in the assessment documents of the meetings:

I feel proud and thankful, I'm opening a space of great value for me, to my neighbourhood, to my country, and to Latin America, and so that my children can be proud of me as well as my country.

It's of note to highlight that the participants find their own co-productive spaces, during the way from the hotels to the university and vice versa, during the free

afternoons or when they are having fun in the amusement spots at night after the days of intensive work. Since these meetings some interesting productions emerged, created during the spaces of evaluation:

The song of the UPU

IAI has organised a great event
Looking to help
Together as organisations
To build a space for people
The Urban University will be
What we'll make of it
Countries are already united
So we're getting there..
Chorus
UPU is a space
For unity and progress
For proposals and actions
In the fight for a solution.
UPU is a space
For unity and progress,
Building power from below
The UPU is here...(Repeat)

Life

(Poetry by ***Kiuver Agramante***)

The problems are too strong
We die with no life
What have we done?
The tradition is lost
What have the governments done?
How many are we in this life?
How many are well enough?
Where will we go in this world?
When will this war end?
When will we translate this world?

Only the technology works.
The economic life is though.
But our houses are dreamed.
But the shipments are aggressive.
But the childish efforts are ignored.
So many efforts end up falling on the ground!
Let the negative stuff fall to the ground instead.
Let all see that together we'll change the world.

Production of knowledge as social practice?

Under the second UPU meeting we worked with residents of the Dominican Republic and the Caribbean, besides other participants from Argentina, Bolivia and Peru which had already participated in the first meeting.

Through several dynamics we worked with the participants from one's own subjectivity to the participation in collective, from there on experiences and knowledge reports about their struggles arose, we believe their stories speak for themselves, telling one's experience gives a voice to the ones that cannot make themselves to be heard. These meetings allow that each one's knowledge may be used for new struggles to come.

"…I'm single but I have a 18-months daughter, my father died and I have six siblings, I live in a parish in Venezuela where 107 families live and fight for the right to a city, the fact that we don't have electricity motivated us to organize and fight. We want to draw people who want to help and participate in this process of change. I like percussion instruments, people say I can sing. I believe in the reciprocity of services between corporations, cities and organizations, and I also believe in the investigation." Nora, Venezuela.

"…I'm a widow, I have three children, I fight for the possession of the land along with all the peasantries, the right to a piece of land and a ceiling, so that the ones with no voice can be heard…" Margarida, Campesina federation, Lingo, Dominican Republic.

"…I like cacusas, my organization is dedicated to the nutrition, but it works in the knowledge aspect of nutrition. The reason I'm part of it is to fight for an economic and social movement united with nature; after all we had several earthquakes here.

I’m part of the Free and Democratic Fidel Castro University, whose function is to face the problems we have in our education. Any knowledge is produced by practicing and the practice belongs to the people, the government should have recognized by now the fact that the knowledge starts and is born from the people, no one cares enough to legitimate the popular knowledge. They took the knowledge from us the same way they took our land…” *Galileo, FUPANSAL, Fidel Castro University, El Salvador.*

After the presentations where it was possible for the people to express their expectations, it was time to share each one’s praxis with social theory, and that resulted in a work of group, the following story is that of one of the groups involved.

“…*In 25 of November of 2005 there was some noise and voices that caught people’s attention during the night , more precisely at 5 in the morning of that day, after that a strong sound of gunfire and bombs followed. Some families of the Brisas sector in the east were being bombed.*

In this incidents a gang of delinquents called los Buitres and more than 100 militaries from different organizations were involved, they attacked by bombing and shooting the community taking from the people their belongings when they were in the street, stealing everything they could and causing destruction to the houses as they were passing leaving the people in the middle of the confusion without knowing where to go and whom to resort to.

Of the houses people were dumped from, one of them belonged to the community leader Soler Peres, chairman of the UPROBRISAS; we tried to investigate and ask for some explications about what was happening since no one had notified him of nothing. But they gave him a reception with gunfire, he was shot once in the back of his left ear, and since it wasn’t possible to extract it, to this day he still has the bulled inside his head.

He went several times against the lawyer of the state, Nelson Montos, in his struggle to put an end to the dislodge the people of his community were being victim of, as compensation he was threatened by that same lawyer, they threatened to rip his head off if he didn’t give up on his struggle, and that’s proof enough to make clear that the dislodge had the intention of putting an end to his life, not to mention the fact that when his uncle and brother tried to help him the shooting did not stop, they were also shot, one in an arm and the other in a leg.

When the neighbours and friends managed to take the wounded out of the shooting zone they still had to run because they kept being followed, only after awhile they managed to take Soler to the hospital, and immediately after arriving there, full of courage and showing no fear, Soler declared to the press what had happened. The abuses were so many that while he was still in the hospital room there was a constant vigilance over every move of his, they put on him a day to night vigilance as if he was some kind of criminal, a treatment unworthy of a school principal and chairman of the community association.

The militaries managed to advance the day when Soler's brother and uncle were going to leave the hospital so that they could arrest them even though they didn't have any accusations against him. They didn't arrest Soler only because a group of pastors and people from the community managed to call attention and pressure the bad guys' leaders, it also helped that Soler's family put the blames on Nelson in case something bad happened to Soler.

Already out of the hospital, Soler kept making declarations to different media and denouncing what happened, putting the blame of all on the lawyer of the state, Nelson Montos.

With some lawyer's help, the situation Solar went through keeps being investigated to this day, as the investigation went on it was found out that the site that its supposed owner demanded to be returned to him wasn't the same site where the 16 destroyed houses of the families who were kicked out of their homes were located on.

To this day Soler keeps his struggle showing the situation of the land right on the lawyer of the state's face, not only in the zone where he lived in but also in the east Brisas sector and other zones that might need his collaboration to make themselves notice" Sara Payano (Soler's companion) COPHABITAT co-op (a written story which was related and delivered in the second UPU encounter, Dominican Republic, 2007).

This report of a participant of the first UPU encounter in Buenos Aires was very important for the contribution it provided to us all.

"*…I've a mate, I have three children, I like music, and love my country's folklore, tango, cumbia, valsilho, merengue, salsa and ranchera. We, the forgotten marginalized countries resort to the reaction of the masses to invade the unoccupied lands where we form a place to live in community.*

In Peru there is politic violence and disarticulation of the popular movement, they used to label us as terrorists in the past. With the experience of the FEDEVI (Argentina Republic's Village Federation) we consolidated ourselves, we're stronger, we've got some help from the hygiene advisors, and legal advisors. The federation was born in Peru in 28-01-07, and that's when the IAI starts to get itself known. We want to launch the "zero dislodge" project because in our country there is far too much corruption of the judges, they always favour and protect the powerful people and powerful organizations and end up leaving nothing to the townspeople" Nicanor, Peru.

"…I'm a single woman, I like chocolate, dancing, create things with my hands, drawing, painting, fight to remove all the municipal garbage, I'll keep fighting to the day housing construction begins. I'm a health promoter, social educator, I work in the economy of women, I give it all for my genre, I fight for the right to have a sexuality, and fight to stop violence against women… "Maria de los Angeles, Mexico, second UPU meeting.

In relation to the process initiated by Maria, she used her experiences to first help herself and then, by telling of her will, she also helped the community, this story, her story became visible through her passage by the meeting where she presented her ideas and told her experiences, and by doing so she ended up being one of the active actors in the fight for the well being of her community.

"Since my nine years of age I used to visit the garbage dump in my suburb. A dump where you could see all kind of things, from a nail to a dead body, for me the fun memories of searching and finding so many strange things among the garbage when I was a kid were still fresh, but all changed the moment I saw a dog carrying a dead child in his mouth in that same nostalgic place. As the time passed and after my infancy the garbage was left forgotten_ But in April 30 I returned to that place, the day the dump was on fire, the same day of the Children's Day, I live about 200 meters from the local and it was the big black clouds that called my attention, the sight of all that black smoke caused me an instant impact that I can still feel it as if it were today, I can't forget how despite all that smoke the people insisted on staying in their houses with fear of losing them. As the minutes passed the smoke grew stronger, the people were asking for fire-fighters from other boroughs, but the reality only brought one truck with only four fire-fighters that in the end did almost nothing to help. I know that the memories I have from that day will not go away until I die. There were kids who grabbed the hoses and tried to put out the fire, they risked their bodies using rags and cardboards to go through the fire. When I saw

this, my eyes finally opened themselves; I asked myself what I was doing. The kids could've died there, thank god nothing happened, but the kids' actions opened my eyes and due to that I ended up staying working at the place helping everyone. 9 years of struggle have passed and finally we managed to take out all the garbage from our space. Today, our home, Popular Health, is no longer a place of death, but instead a place of life.

To my brothers and sisters Obdulia, Felipa, Juanita, Ignacia, Margarita, Lucia y Belén.
María de los Angeles Prieto Linares Veracruz. México(a written story which was related and delivered in the second UPU encounter, Dominican Republic, 2007).

In the story told by Maria de Los Angeles, we can delimitate three dimensions, the subjective one, when she presents herself, a social one, which is her story, and finally a collective one, represented in her words: "*my eyes finally opened".*

When she said " *the kids' actions opened my eyes"* she's talking about a new awakening for her, the moment where she realises that even her contribution can help to fix the problems of her society, everyone's contribution is needed.

Additionally, just to finish, a general meeting was organized where each participant could evaluate the discussion and visualize the results the collective reflexions.

"*To acquire knowledge and give an impulse to the organizations. To acquire the knowledge through each owns' experiences. To create attachments between organizations, to let their work be known".*

"Experiences exchange, to see how a community should be organized, for that it, would be good if the UPU could reach into not only the community but also the country's leaders".

"I thought that the universities were in places where all the people like us could have access to".

"I believe another world is possible, enrich my knowledge, and know my rights. To get to know and learn the problems of the other countries."

"I wanted to improve what I learned in my first course in Argentina, with Peru and Brazil. There are more countries out there, it's interesting to know the other countries' expectations, what they are going through and act according to one's

experiences, to take them and recreate them in my neighbourhood to help fortify the organization and the management both quality and quantity wise in order to push the people to participate. To captivate those who may join our organization.“

This process is going through multiple dimensions which involve a certain degree of challenge for us as social science researchers; our job is to interact with the villagers in meetings to make those dimensions visible and to produce knowledge about them.

“The investigators may also focus in something new: stimulate the apparition of organizational conditions of collective production that lead to the creation of a political project. After all, the Constituent Assembly of 1789 and the Philadelphia Assembly were composed of common people which had some legal culture, people who had read Montesquieu and invented democratic structures. Today, in a similar way, there is the need to produce new accomplishments. (Bourdieu, 2000, p. 154).

It’s possible to visualize in all the meetings a component in the process of knowledge production, which emphasizes the possibility of giving a new meaning to what we call the space for reflection, as much as it happens in the experiential space in the towns where the experience of the participants is the main protagonist, through the meetings focused on the discourses. By co-investigating we try to change the act of producing knowledge, what was dependent on the subjectivity of both interaction partners now puts them in a position where they can interchange, therefore, the coproduction allocation is competence of both, the in-distinction is product of the collective action: this way, the traditional asymmetry is reduced (in general hidden in the recollection instruments) and the necessity of the translator isn’t needed as much. The exercise of the interchange round is operated in the UPU meetings as an analytical synthesis. First, the route to the knowledge is indicated, and then, in the second phase, it’s time for the institutional history, and finally comes the autobiographic phase. After that, the convergence obtains the identification of the participants in respect to the told facts, and is accessed through the route towards a knowledge free of inconsistencies, with no concealments, and no subtractions. And finally, what was put to debate can be taken by the participants as something they can use and that became part of them, with the value that the collective work made it possible by sharing perspectives of resistance against the bio-political domination (Agamben, 2002).

The only thing that’s left to ask is to what point could these identities make use of this as a tool to search for alternative ways of change.

“It’s from these unknown and no name lands, from these disturbing indifferent zones that people will think of ways and new forms of politics. (Agamben, 2002, pag:216)

The value of these meetings is not exclusive to the interchange of experiences that they promote, instead it’s in the appropriation and production of visible knowledge where they show their importance, but above all, the new questions these meetings may ask become important in the long term.

Bibliography

Agamben, G. (2002), Homo Sacer I.The sovereign power and the bare life, Library of Philosophy, Editora Nacional, Madrid.

Agamben, G. (2005), *State of Emergency*, A.Hidalgo publisher, Buenos Aires.
Bialakowsky, A.L.; Costa, M. I.; Patrouilleau, M. M.; Martínez Schnaider, R.; López, A. L. (2006), “Capitalism and method. Alternatives to the alternative co-production”, in *Revista Lavboratorio*, Year VII, Nº19, Fall / Winter, Buenos Aires.

Bialakowsky, A.L.; Reynals, C.; Zagami, M.; Crudi, R.; Costa, M.I. y Haimovici, N. (2004), “Social processes of extinction-exclusion. Learning and co-producing in the institutional practices segregated urban centers”*,* in Mota Díaz, L. y Cattani, A. D. (coord.), *Dissimilarity, poverty, exclusion and vulnerability in Latin America. New anayitical perspectives*, , UAEM-CEMAPEM-UFRGS-ALAS, Toluca, México.

Bialakowsky, A.L.; Reynals, C.; Zagami, M.; Crudi, R.; Costa, M.I. (2005), “Segregated urban centers. Processes of Social Extinction-Exclusion and institutional practices”, in Borthagaray, J.M; Igarzábal de Nistal, M. A.; Weistein-Krasuk, O. (comp.), *Towards a sustenable habitat management*, Nobuko-FADU/UBA-CIM-ISUTyA-CEHyV, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2000), *The sociologist and the recent transformations of the economy in the society*, Libros del Rojas-UBA, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1999), World Misery, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2002), Thoughts and action, Libros del Zorzal, Bs As, *Declaración of*

Academic Freedom. Scientific Human Rights, introduced by Dmitri Rabounski Editor Head of the *Progress in Physics magazine*, en *Progress in Physics,* Volumen 2, Abril 2006.

Fals Borda, O. (1987), *The own science and intelectual colonialism. The new directions,* Carlos Valencia Editores, Bogotá.

Foucault, M. (1992), *Microphysics of power*, La Piqueta edition, Madrid.

Freire, P. (1986), *Towards a pedagogy of questions. Conversations with Antonio Faúndez*, La Aurora edition, Buenos Aires.

Reynals, C. Surian, A (2008), *Urban Popular University: The regional meetings.* Paper presented in the Paulo Freire Forum, São Paulo.

Santos de Sousa, B. (2004), *Reinventing the democracy. Reinventing the State*, CLACSO.

Santos de Sousa B. (orgs.) (2009), *Epistemologias do sul*, Almedina, CES, Coimbra.

Sotolongo Codina, P. L.; Delgado Díaz, C. J. (2006), La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo, CLACSO, Buenos Aires.

Desalojos Cero. Video partecipativo e dimensione urbana

Stefano Collizzolli, Università di Padova, Dipartimento di Sociologia, Via del Santo, 2, 35100, Padova (Italia)

1. Cos'e' il PV

1.1. Pratiche idiosincratiche, teorizzazioni sfuggenti

Communication that doesn't go both ways, doesn't go anywhere

Alan Alda

I metodi di video partecipativo (PV, Participatory Video) hanno ormai più di quarant'anni. Prende avvio nel 1969, infatti, il percorso che ha dato vita al metodo, il *Fogo Process*.

Tuttavia, manca ancora una definizione condivisa, ed una teorizzazione che tenga coerentemente assieme esperienze di tipo molto variegato: una letteratura pur relativamente vasta si risolve in relazioni di singoli progetti (Ferriera 2006; Gilbert s.d.; Gonzalo Olmos and Ramella 2005; Lunch 2004; Molony, Zonie, and Goodsmith 2007; Odutola 2003; Riaño 1994; Rose 1992; Snowden 1983; Lunch 2004, 2006a, 2006b; Nathanials, 2006; et cetera), e manuali (Braden and Than 1998; Chambers 2003; Clive Robertson and Shaw 1997; Lunch and Lunch 2006).

Anche il contributo più strutturato nel campo, il volume editato da Shirley White (2003), pur essendo completo e prezioso, soffre del fatto che "il suo contributo teoretico è limitato. E' un libro sulla pratica, più che sulla teoria. E, come tale, non tiene assieme i numerosi case studies in una forte struttura teorica" (Pink 2004).

Questo limite è comprensibile, dato che il PV è un insieme di pratiche essenzialmente operative ed estremamente situazionali ed idiosincratiche.

Il fatto poi che esperienze riconducibili all'intreccio fra partecipazione e video si siano svolte in tempi diversi ed in luoghi diversi nel mondo, in maniera "caleidoscopica" (White, 2003), e spesso senza aver alcuna notizia l'una dell'altra

(Huber, 1998) e ripartendo quindi in qualche modo da zero rende il campo ulteriormente sfuggente.

Tutto ciò suggerisce di far precedere l'analisi del *case study* da una breve introduzione.

Chiameremo quindi video partecipativo, ampliando una definizione di Su Braden e Victor Young "un insieme di applicazioni alternative delle tecnologie audiovisuali in progetti di sviluppo" o in progetti di intervento sociale e politico, "il cui scopo è di produrre cambiamento sociale" o trasformazione individuale. (Braden, Young, 1998).

Caratteristica comune a queste applicazioni è quella di porre l'accento sull'aspetto partecipativo del processo di produzione audiovisiva (Johansson, 1999b). Ciò che determina la possibilità d'impatto sociale di un video non è tanto il suo argomento "sociale", quanto lo svolgersi sociale, collettivo e partecipato del suo farsi. (Bery, 2003)

Da un punto di vista più applicativo, si può descrivere quello che succede in un progetto di PV raccontandolo come

a scriptless video process, directed by a group of grassroots people, moving forward in iterative cycles of shooting–reviewing. This process aims at creating video narratives that communicate what those who participate in the process really want to communicate, in a way they think is appropriate. (Johansson *et al.* 1999, 35)[1]

A partire da queste definizioni, per delineare le possibili azioni sociali, ed il loro impatto educativo e trasformativo, mi diffondo ora sul racconto e l'analisi del *Fogo Process*; e questo non solo per il suo carattere pionieristico, ma anche perché ha assunto con il tempo un carattere paradigmatico, canonico.

Altri punti di partenza potrebbero essere scelti: dal lavoro di Cesare Zavattini in Italia, per un cinema popolare e per la costruzione di una rete di "cinegiornali liberi" (2002, :976-997), alla pluriennale esperienza della FAO. (FAO 1987; FAO and UN 1996).

Gli elementi del canone sono però più interessanti, dato che permettono di capire come un campo guarda a se stesso. Il *Fogo Process* presenta inoltre il vantaggio

analitico di presentare con grande chiarezza alcune delle caratteristiche base dell'approccio.

1.2. Il Fogo process

Per *Fogo process* si intende un processo di film-making partecipato e di intervento comunitario che si è svolto sull'isola di Fogo, nello stato di Newfoundland, in Canada, principalmente fra il 1967 ed il 1969[2].

Sotto la guida di Don Snowden responsabile del dipartimento di Extension della Memorial University di Newfoundland (MUN) (Extension 1972; Quarry 1984), il field worker Fred Earle, afferente allo stesso dipartimento ed il regista Colin Low, del National Film Board canadese (NCFB), hanno realizzato 28 brevi documentari, cercando, con il coinvolgimento degli abitanti, di creare un'immagine condivisa della vita nell'isola. (Williamson 1973; Williamson 1991).

I 28 film durano fra i 10 ed i 30 minuti; piuttosto brevi ma comunque abbastanza sviluppati per raccontare interamente una storia – che è quello che fanno, dato che, programmaticamente, rifiutano l'intercutting e sono ciascuno il ritratto compiuto ed in sè concluso di una sola persona, o di una sola situazione.

Sono film centrati sulle persone dei protagonisti, e non su tematiche astratte -per dire meglio: film centrati su punti di vista molto situati ed idiosincratici su problemi concreti e trasversali.

Tramite un percorso complesso di proiezioni e discussioni in tutti i villaggi dell'isola[3], questi film hanno originato un processo di autoriflessione ed *empowerment* a livello locale che ha prodotto concreti risultati in termini di capacità comunitaria di prendere in mano collettivamente il proprio destino. (Huber, 1998; Quarry 1994).

Inoltre i film hanno costituito un decisivo mezzo di comunicazione con il distante potere politico centrale che stava pianificando lo spostamento di tutti gli abitanti in aree economicamente più vivibili: essi furono proiettati al Ministro della Pesca ad Ottawa, che decise di rispondere via video. Questo ha dato origine ad un circuito di feedback, in seguito al quale – ed in seguito al mutamento sociale originato (anche) dal percorso di ripresa, montaggio, proiezioni ed autoriflessione – il governo ha finalmente diretto i suoi sforzi ad aiutare gli isolani a restare là. (Crocker 2003; Crocker 2008).

1.3. Circuiti di feedback

Facciamo un passo indietro, e torniamo alle proiezioni nell'isola. Sempre nelle parole di Don Snowden,

Even though video will be unknown to the community, it is a technology that ordinary people can use and control, and by having the time to become familiar with it in a public setting, they may be encouraged to learn from it rather than to fear it or be mystified by it. *Its successful use involves both the screening of videotapes and discussion based on what the tapes have presented*. (corsivo mio) [4].(Snowden 1983)

Il fatto di rivedersi come comunità in video, rappresentati da persone conosciute, che parlavano la lingua dell'isola sia dal punto di vista formale che da quello sostanziale, e che magari, senza il video, non avrebbero preso parola in pubblico, divenne un potente catalizzatore per le discussioni – non solo a riguardo di strategie di lungo termine, ma anche a proposito di questioni di organizzazione comunitaria apparentemente minori, ma importanti:

(The screenings) instant impact was particularly evident at a community Council meeting in Lords' Cove (…) where playback of the meeting provided those present an opportunity to view the appalling lack of participation and to look at their own apathy. As a result of this realization the meeting was rescheduled, received greater participation and resulted in a new election of officiers[5]. (Extension 1972)

Si stava creando un *circuito di feedback interno*, via via più vivace e coinvolgente. In un secondo momento, i film cominciarono a circolare fra i vari villaggi, cosa che era difficile alle persone.

L'isola, pur piccola, era divisa da profonde fratture, di tipo principalmente confessionale. La credibilità che un abitante di un villaggio poteva avere in un altro era molto minore della credibilità che lo stesso abitante, diventato personaggio, risultò avere con la mediazione del video.

Questo circuito di feedback si sviluppa fra comunità e comunità, quindi fra gruppi umani fra loro omogenei ed egualmente periferici nella distribuzione del potere, ma

divisi da ostacoli di vario genere; lo chiameremo *circuito di feedback orizzontale*.

Another thing community workers can do is to take videotapes they have made with one village group and show them to the same kind of group in another village. Video (…) becomes a new form of learning. This is known as horizontal learning and is becoming increasingly acknowledged worldwide as an essential component of education, usually (but not exclusively) among adults. Village people can use video to teach themselves, from within their own village, or between their village and other villages, and they are doing this increasingly.[6](Snowden 1983)

1.4. circuiti di feedback ed azioni sociali

Abbiamo quindi individuato tre dimensioni di funzionamento del processo.

Abbiamo chiamato *circuito di feedback interno* il dialogo che le proiezioni di film di Fogo hanno innescato all'interno della comunità raccontata e *circuito di feedback orizzontale* il dialogo innescato fra differenti comunità dello stesso livello. Entrambi questi circuiti di feedback sembrano essere il luogo dove si realizzano dinamiche di costruzione di una fiducia individuale in sé[7] – dalle quali discende una possibile azione sociale *terapeutica*– e di fiducia collettiva in un noi[8] – dalle quali discende una possibile azione sociale di *empowerment*.

Abbiamo infine chiamato *circuito di feedback verticale* l'inedita comunicazione diretta fra centro del potere e periferia che si è realizzata nel corso del processo: una possibile azione sociale di *advocacy*.

Questa tipologia serve essenzialmente come griglia di orientamento; non vuole avere pretese sistemiche, ma piuttosto il compito di far emergere ipotesi interroganti, tracce di categorizzazione dei fenomeni, delle pratiche e dei significati che ruotano attorno al campo.

Dove però si voglia modellizzare l'approccio, emerge un problema. Snowden nota che per funzionare ha bisogno di un contesto sostanzialmente vergine dalla penetrazione dei mezzi di comunicazione di massa. [9]

Un contesto, insomma, in cui il medium del video sia di per sé abbastanza *inaspettato* da poter superare le chiuse idrauliche periferia/centro – e non in virtù del suo valore intrinseco (estetico, comunicativo, emozionale) o di una forte azione

di rivendicazione che lo accompagni, ma per il semplice fatto di esistere. E che sia così poco quotidiano da poter essere rilevante per l'instaurazione di circuiti di feedback interno ed orizzontale.

A queste condizioni, la possibilità stessa di innescare circuiti di feedback sembra limitata non solo da fattori geografico/socioeconomici e culturali, ma anche da fattori storici. Se si escludono pochissime comunità, la semiosfera (Lotman 1985) umana è ormai globalmente mediatizzata. Bruce Lee è molto popolare fra i bambini palestinesi ed i *cinéma de la brousse* portano in giro per la savana africana improbabili video CD di violentissimi *action movies* statunitensi.

Si tratta di un fattore da tenere in considerazione quando si pianifichi un percorso di PV in un contesto urbano – dove le dinamiche appena accennate sono senz'altro più pervasive.

Questo però non rende impossibile immaginare l'instaurazione di circuiti di feedback in contesti ipermediatizzati. Semplicemente, pone condizioni più severe perché ciò possa accadere – ovvero richiede un legame reale fra filmmaking e processi sociali locali.

Alla base dei circuiti di feedback sembrano esserci due elementi: il superamento tecnico della distanziazione spazio-temporale e l'attribuzione di status.

Il primo ha a che fare con la possibilità, per i mezzi tecnici di comunicazione di contrarre e ridisegnare lo spazio ed il tempo. Tramite il possibile superamento di quella che Thompson (Thompson 1995) : 37-39 ha chiamato *distanziazione spazio-temporale*, gli abitanti di Fogo sono in grado di rivolgersi ai lontanissimi governanti ad Ottawa.

Non si tratta di un effetto puramente tecnico; in effetti, gli isolani utilizzano un mezzo che è tradizionalmente (ed in particolare all'epoca) utilizzato nel campo della quasi-interazione mediata per mettere in atto un'interazione mediata (Thompson 1995) :122-151. Ed è questa probabilmente la ragione del successo: non si tratta solo della semplificazione di far viaggiare il video, invece di trasferire l'intera popolazione dell'isola ad Ottawa in attesa di un'audizione faccia a faccia -non solo per il risparmio sui prezzi dei biglietti, ma perché, probabilmente, tale audizione non sarebbe mai stata concessa.

E questo ci porta al secondo elemento: l'uso del video consente un'*attribuzione di*

status che rende possibile il superamento delle chiuse idrauliche periferia-centro (Habermas 1996: 423-424) come rende possibile nel caso del circuito di feedback orizzontale il dialogo mediato fra comunità diverse e rivali all'interno dell'isola.

Da cosa dipende questo potere della mediazione audiovisuale di attribuire status?

In primo luogo, dal persistente carattere monodirezionale della stragrande maggioranza dei fenomeni di comunicazione audiovisuale [10]: ogniqualvolta una quasi-interazione mediata diventa interazione mediata, parte della sfera di silenzio che la comunicazione monodirezionale tipica della quasi-interazione mediata porta con sé passa all'interazione mediata.

In secondo luogo, dallo status di risorsa cognitiva che il linguaggio audiovisivo, ed in particolare la televisione, ha mantenuto nel corso degli anni (Stella 1999 :27-52.)

Nonostante decenni di denunce del potere manipolatorio ed ideologico delle comunicazioni di massa, tanto a livello teorico quanto a livello di discorso di senso comune, ancora (e forse sempre di più) la comunicazione audiovisiva è il luogo di accreditamento dei saperi – tanto dei saperi cognitivi quanto dei saperi di vita quotidiana.

Un ruolo pervasivo della mediatizzazione può, insomma, a differenza di quello che pensava Snowden, essere un fattore che non solo non ostacola, ma addirittura facilita l'innesco di un circuito di feedback, quantomeno ad un livello orizzontale[11].

Infine, tanto il circuito di feedback orizzontale che quello verticale (e per certi versi anche quello interno) funzionano sui colli di bottiglia della struttura sociale del contesto in cui il percorso di PV è realizzato. Il PV salta barriere: di status, di distanza geografica, di diffidenza o di ostilità. (ZaLab, 2007).

Insomma, e nuovamente: la chiave del funzionamento nel processo sta nel legame esplicito fra processo di filmmaking e processi sociali.

E questo è ciò che abbiamo ancora da imparare dal Fogo process: nell'era delle nuove tecnologie, nomadiche e superleggere, che sembrano aver reso obsoleti i concetti di distanza e di vicinanza. Il successo non è stato solo un risultato della tecnologia messa a disposizione degli isolani, ma anche del modo in cui fu integrata nelle loro vite. Gli esperimenti condotti a Fogo riguardando l'uso politico e sociale

dei media, sollevano una questione che col tempo è diventata ancora più importante: a cosa servono i media? Ora che è possibile rappresentare qualsiasi cosa, perché dovremmo farlo? Il *Fogo Process* ci indirizza verso il primo e più basilare problema di politica dei media: che ruolo possono giocare i media nella formazione di strutture politiche collettive? (Crocker, 2008)

2. Case study: un laboratorio urbano

Il laboratorio di PV che costituisce il *case study* per questo articolo si e' svolto a Santo Domingo, in Repubblica Dominicana, tra il 18 ed il 27 aprile 2007, nell'ambito del II incontro dell'Università Popolare Urbana dell'Alleanza Internazionale degli Abitanti.

Due le ragioni di questa scelta: in primo luogo, l'estrema contrazione temporale (otto giornate di lavoro effettivo) permette di vedere il metodo all'opera in condizioni estreme, dove più evidenti sono funzionalità e disfunzionalità (ed al contempo riduce la quantità di racconto).

Si è trattato poi di un'esperienza dove la dimensione urbana e' molto rilevante, e quindi permette di mettere in luce con efficacia le sue possibilità ed i suoi rischi. Procederò nella trattazione in maniera analitica, raccontando passo passo lo svolgimento del percorso – spero, in questo modo, di rendere il racconto più pienamente fruibile; il mio scopo è quello di fornire non solo spunti di riflessione, ma anche concrete indicazioni operative.

2.1. Contesto e background

L'Alleanza Internazionale degli Abitanti (www.habitants.org) è uno spazio unitario attivo dal 2003 per le associazioni ed i movimenti sociali urbani, che fino ad ora ha visto l'adesione di più di 200 organizzazioni provenienti da più di 30 Paesi. Il suo scopo e' di consentire lo scambio di esperienze, l'elaborazione di strategie comuni, e campagne per la solidarietà globale come la Campagna Zero Sfratti.

La Rete promuove l'Università Popolare Urbana (http://up.opencontent.it/cdiai/): un processo di incontri di formazione e ricerca, aperta, partecipata e costruita dal basso, e rivolta a leader comunitari ed attivisti nell'ambito del diritto alla casa ed alla costruzione sociale dell'habitat.

In parallelo con il II incontro dell'UPU, [12] si e' svolto un laboratorio di PV dedicato a partecipanti dominicani.

La situazione dava fin da subito una direzione abbastanza evidente al lavoro collettivo. Tale direzione, che risultava anche dalle richieste, dai bisogni e dalle aspettative dei partecipanti, era quella di un lavoro d'impatto e militante, utile da subito alle priorità della campagna in corso, Desalojos Cero (Sfratti Zero). La campagna, di dimensione mondiale, aveva una particolare importanza in Repubblica Dominicana e nella città di Santo Domingo, che stava vivendo una fase di sfratti violenti di intere comunità. Gli sfratti, spesso illegali, si concludevano con la distruzione delle abitazioni.

2.2. Partecipanti

Hanno partecipato al laboratorio 18 persone, poi divise in due gruppi. Questo numero, molto alto rispetto alle richieste del formatore, deriva dal fatto che ogni organizzazione parte della rete in via di strutturazione in Repubblica Dominicana ha mandato un rappresentante; c'erano quindi sindacalisti, sacerdoti, giovani ricercatori universitari e rappresentanti di comitati di cittadini come Uprobrisas e Junta de Vecinos di Los Angeles[13], o di organizzazione di rete come Codecoc e Conamuca.

Due elementi vanno segnalati a proposito della composizione del gruppo: l'estrema disomogeneità dei componenti, da un lato, e l'omogeneità delle loro motivazioni, dall'altro.

Il gruppo era disomogeneo per età (tra i 20 ed i 65 anni), genere, competenze e capitale sociale dei componenti; soprattutto, non esisteva come tale prima dell'inizio del laboratorio.

Era tuttavia tenuto assieme dal comune percorso di attivismo nel campo delle lotte per il diritto alla casa, e dal fatto che ogni componente partecipava in rappresentanza di un suo gruppo di riferimento più vasto, fosse esso comunitario o politico. Ci si trovava in un contesto, insomma, in cui i *noi* contavano più degli *io*, ed in cui gli *io* si presentavano automaticamente come parti di *noi*, *noi* molto prossimi, coinvolgenti l'integralità della personalità e non aspetti di interesse o rappresentanza.

La formazione si è svolta in lingua spagnola.

2.3. Svolgimento del laboratorio

2.3.1. Parte plenaria

18 aprile – plenaria: lancio del taller

Dopo una prima introduzione della proposta, viene proiettato un lavoro uscito da un precedente laboratorio di video partecipativo in Palestina, *Sotto lo stesso tetto*.(ZaLab, 2006)

La proposta laboratoriale viene ridiscussa ed approfondita assieme. Viene poi presentata l'attrezzatura; ciascuno intervista e viene intervistato da un altro partecipante del laboratorio (Lunch and Lunch 2006). Le domande sono solo due: autopresentazione, e attese nei confronti del lavoro comune.

Rivediamo e discutiamo le interviste. Sulle aspettative dei partecipanti viene deciso definitivamente ciò che si farà.

Il gruppo viene poi diviso, sulla base delle necessità logistiche dei partecipanti, in due: uno lavorerà alla mattina, il secondo al pomeriggio. Ciascun gruppo inizia a discutere del soggetto del film. In un finale momento di plenaria, i due gruppi si scambiano e commentano vicendevolmente i soggetti.

Il gruppo della mattina lavorerà sui bambini di strada (tema su cui sono sensibilissimi, ma con cui non sono realmente in contatto: PV come strumento per esplorare la realtà sociale circostante); il gruppo del pomeriggio sugli sfratti (tema che coinvolge direttamente molti dei partecipanti: PV come strumento per raccontarsi ed accedere ad una *voice*).

Il lato più tecnico della formazione di ripresa è stato affrontato "guidando" i partecipanti mentre sperimentavano direttamente con le attrezzature; nella prima giornata di lavoro si sono affrontati gli essenziali.

Dopo un po' di teoria della ripresa, con l'introduzione dei concetti del campo ed il fuori campo e della scala dei piani siamo passati a dei semplici esercizi di composizione e narrazione, che poi abbiamo rivisto e commentato.

In un secondo momento, si è svolto un minimo addestramento all'uso del cavalletto, ed esercizi di movimento camera e di movimento personaggio.

2.3.2. I percorsi // il gruppo del mattino (Los niños del sol)

19 aprile: il soggetto

Dopo la formazione tecnica di cui al paragrafo precedente, si son discussi soggetto e trattamento. Questa è una fase che, in genere, si dilata a parecchi giorni di lavoro, dato che ragionare, consensualmente, in termini sociali e filmici non è un percorso immediato.

Decidiamo che il ruolo centrale deve essere dei bambini di strada (escludendo altri soggetti potenzialmente interessanti: bambini non di strada, adulti in rappresentanza dei padri e delle madri…) che intervisteremo ed osserveremo nella loro vita quotidiana.

Il discorso analitico risulterà da un intervista un prete salesiano che gestisce un centro per l'infanzia nel quartiere di Cristo Rey.

Discutiamo a lungo delle domande da fare ai bimbi, del tipo di relazione da instaurare con loro e di come arrivare ad instaurarla.

20 aprile – Primo giorno di riprese – i bambini



Addestramento camere e riprese.

Dopo un rapido ripasso degli elementi teorici e pratici del giorno prima, si forma una

troupe: dimostrazione pratica di organizzazione ed uso del materiale, organizzazione del lavoro, segreteria di edizione.

La prima intervista ad un bambino, Manuel, soffre della scarsità di tempo di preparazione, e quindi della scarsa focalizzazione sull'importanza della relazione. Il personaggio risponde pulendo le scarpe all'intervistatore – è il suo mestiere, e si vuole raccontarlo; ma questo imposta una relazione gerarchica, confermata dal tenore delle domande: "Que opìna usted de la problemàtica della niñez?" (risposta: "Dìgame??").

Poco dell'intervista è utilizzabile e, se lo scopo è entrare in contatto con una realtà che si vuole modificare, certo non è riuscito. A partire dall'esperienza, ridiscutiamo a lungo di questi temi. Una seconda intervista va meglio.

21 aprile – mattina, seconda giornata di riprese: l'intervista al cura

Si tratta di un'intervista di tipo diverso rispetto a quelle da fare ai bambini: non narrativa di storia di vita, ma informativa. Possiamo quindi ragionare in modo diverso sull'impatto che avrà la telecamera ed il nostro agirla, e possiamo scrivere una traccia più stringente. L'intervista, decisamente più semplice, va molto meglio.

22 aprile – mattina, prima giornata di montaggio

Superando la frequente mancanza di corrente elettrica e problemi informatici contingenti, si svolge un'introduzione ai fondamentali del programma di montaggio.

Nel corso dei vari esercizi, emerge drammaticamente la diversità interna del gruppo, in questo caso dal punto di vista dell'alfabetizzazione informatica. Alcuni dei partecipanti non hanno mai usato un computer, e padroneggiare il programma di montaggio è veramente complicato; questo crea una polarizzazione nel gruppo, e qualche tensione fra i partecipanti. Si riesce comunque ad arrivare ad una messa in fila delle riprese di osservazione ed intervista ai bambini.

23 aprile – mattina,



Gran parte del gruppo non è presente: sono ad una visita organizzata dall'UPU. Con solo due partecipanti, il lavoro si può condividere ad un livello molto maggiore Grande e positiva tensione lavorativa.

Lavoriamo come guida sull'intervista al sacerdote, discutendo profondamente le posizioni espresse e prendendo solo ciò che ci sembra veramente servirci. Escono undici minuti, che faticosamente riduciamo.

24 aprile – mattina

Al pomeriggio c'è la proiezione alla plenaria dell'UPU. Per la mattinata di lavoro, l'obiettivo è di socializzare al resto del gruppo il lavoro fatto alla mattina e di finire il montaggio per la proiezione del pomeriggio. Ma manca la luce. In genere, verso le dieci di mattina torna; oggi no.

Ci si trasferisce quindi all'università. In meno di due ore, il formatore conclude il montaggio. Il gruppo sta alle spalle, osserva, ed ascolta il montatore che annuncia a voce alta quello che sta facendo. Su qualche scelta c'è anche il tempo di discutere, su altre no.

Nonostante la dinamica tecnico-verticale, la tensione del gruppo ed il suo livello di partecipazione emotiva sono altissimi.

2.3.3. Percorsi // il gruppo del pomeriggio: (Desalojos cero)

19 aprile – pomeriggio

Dopo formazione tecnica ed esercizi, i lavori vengono forzatamente sospesi, a causa della dimostrazione universitaria contro l'aumento dei prezzi dei trasporti pubblici.

Resta solo il tempo di affidare a quelli che vengono da quartieri oggetti di provvedimenti massivi di sfratto di contattare e dialogare con potenziali testimoni, discutendo molto rapidamente del tenore del discorso da fargli.

20 aprile – pomeriggio, Valiente (Boca Chica)

Ci si aggrega alla visita al Barrio di Valiente (Boca Chica), organizzata dall'UPU. Solo all'arrivo risulta chiaro che nel quartiere in questione non ci sono testimoni già contattati. Non è il caso di andare a caccia alla cieca; si prosegue piuttosto l'addestramento all'uso della camera (movimenti di macchina, tecniche della camera a mano).

Gli abitanti del Barrio reagiscono negativamente, ed il gruppo è costretto ad autopresentarsi ed a giustificare la propria azione. Riflessione collettiva sull'impatto delle riprese video, momento di interazione sociale da problematizzare sempre, con conseguente ridiscussione del soggetto e dell'impostazione delle interviste.

21 aprile – pomeriggio, riprese a Villa Esfuerzo e Brisa de l'Este

Prima intervista a Villa Esfuerzo, da cui proviene una delle partecipanti. Accoglienza dignitosissima e tesa, sensazione piena di essere nel mezzo di una comunità che si autoracconta. Molta partecipazione e molto rispetto per le riprese.

La testimone, Jazmin, è stata scelta in un momento di discussione comunitaria collettiva; la troupe è accolta da una buona parte dei componenti della comunità. Alcuni restano ad ascoltare l'intervista, altri no. Si fidano, tanto della testimone, quanto del dispositivo di racconto che le è stato costruito attorno.

Altre due interviste a Brisa de l'Este, in una situazione decisamente più destrutturata



22 aprile – pomeriggio, visioni e discussioni

Problemi tecnici ci impongono di rinunciare al computer; rivediamo quindi le interviste e, discutendone, strutturiamo il montaggio a parole. Stabiliamo un personaggio guida –Jazmin, di Villa Esfuerzo – e decidiamo di condurre il montaggio sul suo racconto, ovvero di privilegiare una ricostruzione cronologica su altre possibili (tematica, a flash forward, a blocchi).



23 aprile – pomeriggio: montaggio

Gruppo al completo. Introduzione al programma di montaggio; al primo giro di esercizi è evidente che il tempo non basterà: si ripropone il problema dell'alfabetizzazione informatica. Il formatore chiude il momento di apprendistato, ed inizia a montare lui: il gruppo funge da regista che dà indicazioni e discute scelte.

2.3.4. I film prodotti; la restituzione:

***Desalojos Cero*, 8', miniDV, Italia-Republica Dominicana, colores, 2007**
Jazmin, del quartiere di Villa Esfuerzo, assieme a Candida e Cristina, del quartiere di Brisa dell'Este della città di S. Domingo, raccontano di come siano state sfrattate, abbiano visto le loro case distrutte, ma continuino ad occupare i propri terreni abitando in baracche.

***Los niños del sol*, 8', miniDV, Italia-Republica Dominicana, colores, 2007**
Seguiamo la giornata di Miguel, un bambino che si guadagna da vivere pulendo scarpe. Ascoltiamo anche il punto di vista del prete che gestisce il centro per l'infanzia del quartiere di Cristo Rey, S. Domingo.



La restituzione ha avuto due momenti. In un primo, abbiamo proiettato i due film in chiusura dei lavori dell'UPU. La discussione successiva è composta principalmente di interventi sul contenuto, reazioni emotive. Si cerca di portare il discorso sul metodo; il principale feedback dei partecipanti è sui problemi e potenzialità di mettere d'accordo un gruppo così vasto e diverso.

In generale, i partecipanti sono visti come una nuova troupe a disposizione delle esigenze della lotta.

Due giorni dopo, a Villa Esfuerzo, c'è la proiezione di restituzione alla comunità.



Ho intenzionalmente presentato, per questa discussione, un case study con luci ed ombre: sono i racconti più istruttivi. Tralascio, in sede di conclusione, un'analisi particolareggiata di elementi ovvi – come, per esempio, l'impatto del numero eccessivo di partecipanti e dei ritmi convulsi sulla comprensione globale del processo tecnico, narrativo e sociale.

Ugualmente, noto in rapidità che l'impossibilità di osservare il percorso di diffusione dei due video, avvenuto dopo la mia partenza dalla Repubblica Dominicana, non permette di far entrare in questo racconto una dimensione fondamentale dei percorsi di PV, quella dell'impatto in arene di sfera pubblica locale.

Mi concentro invece su due elementi che possono essere generalizzati: la composizione del gruppo e la dicotomia fra dimensione metropolitana e dimensione comunitaria.

3. Conclusioni. PV, Contesto Urbano, Dimensione Comunitaria

3.1. la composizione del gruppo

Avere a che fare con un gruppo composto da leader comunitari di diversa provenienza ha costituito più un problema che una risorsa. Ad un primo livello, una quantità eccessiva di tempo ed energie sono stati dedicati al lavoro di formazione del gruppo, e le differenti opinioni nello stesso hanno reso faticose ed a volte tese le discussioni.

Ad un livello un po’ più profondo, è mancata la possibilità di lavorare su identità e bisogni di gruppo, strumento fondamentale nella formazione, ed unica garanzia possibile di una continuità – che, in questo caso, poi sostanzialmente non c’è stata.

Infine, gli ampi differenziali di competenze di partenza all’interno del gruppo – alfabetizzazione informatica in primis- hanno comportato una certa polarizzazione all’interno del gruppo, che non è mai diventata realmente conflittuale ma che denunciava un gap di potere.

Simile problema di ineguale distribuzione di saperi e di poteri si incontra, più in generale, nell’introduzione del montaggio. Questo da una parte è elemento fondamentale per poter immaginare una continuità successiva al momento della formazione; dall’altra, va introdotto con cautela, e solo quando razionalmente possibile. Se i tempi sono veramente troppo stretti, probabilmente è meglio evitare l’esacerbazione nei rapporti di potere e la diffusione di frustrazione rispetto al percorso ed affidare il montaggio al formatore.

Per generalizzare, è possibile affermare che, per ottimizzare le possibilità formative e trasformative di un percorso di PV, il gruppo di partecipanti dovrebbe essere il più possibile omogeneo al suo interno, e possibilmente già formato prima del percorso. Questa è una garanzia anche di maggiore continuità, dato che c’è un soggetto collettivo a cui lasciare la titolarità delle attrezzature.[14]

Questo vale a maggior ragione in una dimensione urbana, in cui le forze centrifughe sottopongono ogni tipo di gruppi a pressioni e dispersioni. Ciò ci porta al secondo punto:

3.2. la dimensione urbana // la dimensione comunitaria

La dimensione urbana non è la più adatta ad un laboratorio di PV.

Questo per le ragioni *classiche* di maggior impatto del video in ambiti rurali – che però, come abbiamo visto in 1.3, possono essere rovesciate. E questo anche, e forse soprattutto, per la difficoltà di individuare quali persone o gruppi sociali raccontare, ed a chi farlo.

Nel vasto mare cittadino, l’approccio PV probabilmente funziona solo quando approda alle isole: alle piccole o grandi comunità che compongono la città, che ne fanno parte e che allo stesso tempo ne sono escluse.

E’ quello che è stato fatto con “Desalojos Cero”, ed in particolare con la comunità di Villa Esfuerzo. Il racconto si è fatto organico, e realmente condiviso, senza per questo perdere la complessità e la molteplicità di pubblici raggiungibili tipica della dimensione urbana.

Rivolgersi, al contrario, ad una categoria trasversale- e peggio ancora, ad una categoria non molto nota, come nel caso di “Ninos del Sol” rischia di portare al naufragio. Nella migliore delle ipotesi si impara, com’è successo, come NON affrontare il problema, e si inizia a ragionare su come affrontarlo – che, a ben vedere, nella formazione di leader urbani forse non è un risultato di poco conto.

---

4. Bibliografia

Braden, Su and Thi Thien Huong Than. 1998. *Video for Development. A casebook for Vietnam*. Oxford – London: Oxfam Press.

Chambers, Robert. 2003. *Participatory Workshops – a sourcebook of 21 sets of ideas and activities*. London: Earthscan.

Clive Robertson and Jackie Shaw. 1997. *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Developmental Work*. London: Routledge.

Crocker, Stephen. 2003. “The Fogo Process: Participatory Communication in a Globalizing World.” in *Participatory video: Images that transform and Empower*, edited by S. White. London: Sage.

—. 2008. “Filmmaking and the Politics of Remoteness: The Genesis of the Fogo Process on Fogo Island, Newfoundland.” *Shima: The International Journal of Research into Island Cultures* 2:59-75.

Extension, Departement of. 1972. “Fogo Process in Communication: A reflection on the use of film and video-tape in community development.” Memorial University of Newfoundland, St. John’s. Fairbairn.

FAO. 1987. “A rural communication system for development in Mexicòs tropical lowlands.” *Developement communication case study*.

FAO and UN. 1996. “Communication for Rural Development in Mexico.” in *Available online at the Communication Initiative Website*.

Ferriera, George. 2006. “Pelican case study: Participatory video in the policy making process: the Keewaytinook-Okimakanak case study.” University of Guelph, Canada.

Gilbert, Bruce. s.d., “Speaking of Fish. Exploring the use of Popular Education in Rural Newfoundland.” www.ryakuga.org/library/fish.html Retrieved 15.05, 2006.

Gonzalo Olmos and Marcelo Ramella. 2005. “Participant Authored Audiovisual Stories (PAAS): Giving the Camera Away or giving the camera a way?” *Papers in Social Research methods, qualitative series* London School of Economics.

Habermas, Jurgen. 1996. *Fatti e norme. Contributi ad una teoria discorsiva del diritto e della democrazia.* Milano: Guerini e Associati.

Lotman, Jurij. 1985. *La semiosfera. L’asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti.* Venezia: Marsilio.

Lunch, Chris. 2004. “Participatory Video: Rural People Document their Knowledge and Innovations.” *IK Notes, The World Bank Group*.

Lunch, Nick and Chris Lunch. 2006. *Insight into participatory video*. Oxford: Insight.

Molony, Tegan, Zeze Zonie, and Lauren Goodsmith. 2007. “Through Our Eyes: Participatory Video in West Africa.” *Forced Migration Review* 27:37-38.

Odutola, Kole Ade. 2003. “Participatory use of Video: A case study of community involvement in story construction.” *Global Media Journal* 2.

Pink, Sarah. 2004. “S. White (ed.) Participatory video: Images that Transform and Empower (review).” *European Journal of Communication* 19:411-412.

Quarry, Wendy. 1984. “The Fogo Process: An Interview with Don Snowden.” *Interactions* 2:28-63.

—. 1994. “The Fogo Process: An Experiment in Participatory Communication.” University of Guelph.

Riaño, Pilar. 1994. “Women in grassroots communications: furthering the social

change.” Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, Kalima. 1992. *Where women are leaders: The SEWA movement in India*. New Delhi: Vistaar Publications.

Snowden, Donald. 1983. “Eyes see; ears hear.” Memorial University, St. John, Newfoundland, Canada.

Stella, Renato. 1999. *Box Populi. Il sapere ed il fare della neotelevisione.* Roma: Donzelli.

Thompson, John B. 1995. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press.

White, Shirley A.;. 2003. *Participatory Video: Images That Transform and Empower*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Williamson, Anthony. 1973. “The Fogo process. User-oriented communication systems and social development. The Canadian experience.” in *UNESCO meeting on the planning and management of new communication systems*. Paris.

—. 1991. “The Fogo Process: Development Support Communications in Canada and the Developing World.” in *Communication in Development*, edited by F. Casmir. Norwood, N.J.: Ablex.

ZaLab, Aut. Coll. ;, (Stefano Collizzolli, Andrea Segre, and Alberto Bougleux). 2006. “Zavattini digitale: dai cinegiornali liberi al video partecipativo.” *Quaderni del CSCI, IIC, Barcelona* 2.

ZaLab, Aut. Coll.;, (Stefano Collizzolli, Andrea Segre, and Alberto Bougleux). 2007. “Gli occhi non accreditati.” Pp. 123-135 in *Lavorare con la diversità culturale*, edited by A. Surian. Trento: Eriksson.

Note

[1] Un processo di produzione video senza sceneggiatura prestabilita, diretto e prodotto dal basso (*grassroots*), che si sviluppa in un movimento ciclico di ripresa e visione delle immagini. Lo scopo del processo è quello di creare delle narrative

audiovisuali che comunichino ciò che i partecipanti al processo realmente vogliono comunicare, nel modo che a loro sembra adeguato. (Johansson *et al.,*1999, 35)

[2] Il processo si era di fatto avviato prima, con l'incarico a Fred Earle come *field worker* nell'isola per il dipartimento di extension della MUN, ed è proseguito per tutti i primi anni '70

[3] Il video catalizzò l'attenzione dei presenti, e stimolò discussioni che Earle, fino a quel momento, aveva avuto molte difficoltà ad ottenere. L'entusiasmo – e l'ostinazione di Earle – furono notevoli: nel corso del primo anno del processo, i film vennero proiettati in trentacinque diverse occasioni, per un pubblico complessivo stimato attorno alle 3000 unità (su 5000 abitanti).

[4] Per quanto il video sia sconosciuto alla comunità, è comunque un mezzo che la gente normale (*ordinary people*) utilizzare e controllare e, se hanno il tempo di familiarizzarvi in un contesto pubblico, possono essere incoraggiati ad imparare da esso e non averne paura o lasciarsi mistificare. Il suo successo necessita la proiezione delle cassette ed una discussione basata su quello che le cassette hanno mostrato.

[5] L'impatto istantaneo delle proiezioni fu particolarmente evidente ad un assemblea comunitaria a Lords' Cove, in cui il playback dell'incontro diede ai presenti l'opportunità di vedere la terrificante mancanza di partecipazione e di osservare la propria apatia. Come risultato di questa presa di coscienza (*realization*), l'incontro venne ripetuto in un'altra data, ricevette una partecipazione più ampia e produsse l'elezione di nuovi rappresentanti.

[6] Un'altra cosa che il *community worker* può fare è di prendere le cassette realizzate con un gruppo in un villaggio e mostrarle allo stesso tipo di gruppo in un altro villaggio. I video (…) diventano una nuova forma di apprendimento. Questo è noto come apprendimento orizzontale, e sta venendo sempre più unanimemente riconosciuto in tutto il mondo come una componente essenziale dell'educazione, in genere (ma non esclusivamente) fra adulti. La gente del villaggio può usare il video per raggiungersi a vicenda, all'interno dello stesso villaggio o fra il proprio villaggio ed altri villaggi, e lo sta facendo in misura crescente.

[7] In particolare nei circuiti di feedback interno.

[8] Tanto nei circuiti di feedback interno che in quelli di feedback orizzontale.

[9] The techniques described here can orient the community worker's use of video with village people are primarily for audiences that are illiterate and uneducated. (Snowden, 1983)

[10] Nonostante l'immensa differenza in termini di diffusione della tecnologia audiovisuale fra i giorni nostri e quelli in cui si è svolto il *Fogo process,* e nonostante la diffusione di forme dialogiche spontanee e non sperimentali di uso del video (ad esempio, i *threads* audiovisuali di risposta in coda a molte clip caricate su youtube), mi sembra di poter ancora affermare che il video è tuttora un mezzo di comunicazione sostanzialmente monodirezionale.

[11] Occorre però, evidentemente, andare oltre l'uso del video come specchio ed inserire fin dalle prime fasi del processo la coscienza di stare producendo un testo audiovisuale che pretende di inserirsi in un mainstream.

[12] Hanno partecipato alle giornate di formazione una quarantina di leader di quartieri popolari e facilitatori provenienti da Argentina, Bolivia, El Salvador, Haiti Messico, Perù, Puerto Rico, Italia, Regno Unito, Venezuela e Repubblica Dominicana. L'incontro era organizzato con la collaborazione del dipartimento di Urbanistica dell'Università Autonoma di S. Domingo (UASD) e del principale referente dominicano della Rete, Coophabitat. Per altre e più specifiche informazioni: http://it.habitants.org/article/view/1875/.

[13] Due comunità che avevano subito uno sfratto violento, e che stavano occupando il loro terreno, rispettivamente a Brisa del Este ed a Villa Esfuerzo, sobborghi di Santo Domingo

[14] Che in questo caso sono restate all'associazione che coordinava la rete, COOPHABITAT

Desalojos Cero. Vídeo participativo y dimensión urbana

Stefano Collizzolli, Universidad de Padova, Departamento de Sociología, Via del Santo, 2, 35100, Padova (Italia)

1. Qué es el PV

1.1. Prácticas idiosincráticas, teorizaciones esquivas

Communication that doesn't go both ways, doesn't go anywhere

Alan Alda

Los métodos de video participativo (PV, Participatory Video) tienen ya más de cuarenta años. De hecho, en 1969, arranca el proceso que ha dado vida al método, el *Fogo Process*.

De todas formas, falta aún una definición compartida y una teorización que aúne coherentemente las experiencias de diversos tipos: encontramos una literatura relativamente extensa en relación a cada proyecto concreto (Ferreira, 2006; Gilbert s.d.; Gonzalo Olmos and Ramella, 2005; Lunch, 2004; Molony, Zonie and Goodsmith, 2007; Odutola, 2003; Riaño, 1994; Rose, 1992; Snowden, 1983; Lunch, 2004, 2006ª, 2006b; Nathanials, 2006, etc) y manuales (Braden and Than, 1998; Chambers, 2003; Clive Robertson and Shaw, 1997; Lunch and Lunch, 2006).

También la contribución más estructurada en este campo, el volumen editado por Shirley White (2003), aunque siendo completo y valioso, adolece del hecho de que "su contribución teórica es limitada. Es un libro sobre la práctica, más que sobre la teoría. Y, como tal, no aúna los numerosos case studies en una estructura teórica fuerte" (Pink, 2004).

Esta limitación es comprensible, dado que el PV es un conjunto de prácticas esencialmente operativas y extremadamente situacionales e idiosincráticas.

De hecho, además, las experiencias realizadas en la intersección entre participación y vídeo se han desarrollado en diversos momentos y en diversos lugares del

mundo, de manera “caleidoscópica” (White, 2003), a menudo sin tener ninguna noticia la una de la otra (Huber, 1998) y comenzando por tanto de algún modo desde cero, lo que hace el campo ulteriormente esquivo.

Todo ello sugiere que hagamos preceder el análisis del case study de una breve introducción.

Llamaremos por tanto vídeo participativo, ampliando una definición de Su Braden y Victor Young, a “un conjunto de aplicaciones alternativas de las tecnologías audiovisuales en proyectos de desarrollo” o en proyectos de intervención social y política, “cuyo objeto es producir cambio social” o transformación individual (Braden, Young, 1998).

La característica común en estas aplicaciones es la de poner el acento en el aspecto participativo del proceso de producción audiovisual (Johansson, 1999b). Lo que determina la posibilidad de impacto social de un vídeo no es tanto su argumento “social”, como su desarrollo social, colectivo y participativo, en su proceso de producción (Bery, 2003).

Desde el punto de vista más aplicativo, se puede describir lo que sucede en un proyecto PV como:

A scriptless video process, directed by a group of grassroots people, moving forward in iterative cycles of shooting-reviewing. This process aims at creating video narratives that communicate what those who participate in the process really want to communicate, in a way they think is appropriate (Johansson et al, 1999, 35)[1].

A partir de estas definiciones, con objeto de delinear las posibles acciones sociales y su impacto educativo y transformador, me referiré ahora a la narración y al análisis del *Fogo Process*, y ello no sólo por su carácter pionero, sino también porque ha asumido con el tiempo un carácter paradigmático, canónico.

Otros puntos de partida podrían ser elegidos: desde el trabajo de Cesare Zavattini en Italia, por un cine popular y por la construcción de una red de “revistas de cine libres” (2002, 976-997), a la experiencia plurianual de la FAO (FAO, 1987; FAO and Un, 1996).

Los elementos del canon son en cambio más interesantes, dado que permiten comprender cómo un campo se ve a sí mismo. El *Fogo Process* tiene además la ventaja analítica de presentar con gran claridad algunas de las características básicas del enfoque.

1.2. El Fogo Process

Por *Fogo Process* se entiende un proceso de realización participativa de una película y de intervención comunitaria que se ha desarrollado en la isla de Fogo, en el estado de Newfoundland, en Canadá, principalmente entre 1967 y 1969[2].

Bajo la guía de Don Snowden, responsable del departamento de Extensión de la Memorial University de Newfoundland (MUN) (Extensión 1972; Quarry 1984), el trabajador de campo Fred Earle, perteneciente al mismo departamento y el director Colin Low, del National Film Board canadiense (NCFB), se han realizado 28 documentales breves, intentando, con la implicación de los habitantes, crear una imagen compartida de la vida en la isla (Williamson 1973; Williamson 1991).

Las 28 películas duran entre 10 y 30 minutos; más bien breves pero en cualquier caso bastante desarrolladas para contar por entero una historia –que es lo que han hecho, dado que, programáticamente, rechazan el entrecortado y son cada una el retrato completo y en sí mismo concluido de una sola persona o de una única situación.

Son películas centradas en las personas de los protagonistas, y no en temáticas abstractas –o mejor dicho: películas centradas sobre puntos de vista muy situados e idiosincráticos sobre problemas concretos y transversales.

Tras un proceso completo de proyecciones y discusiones en todos los pueblos de la isla[3], estas películas han originado un proceso de autorreflexión y empowerment a nivel local que ha producido resultados concretos en términos de capacidad comunitaria de tomar las riendas colectivamente del propio destino (Huber, 1998; Quarry 1994).

Además las películas han constituido un medio decisivo de comunicación con el distante poder político central que estaba planificando el desplazamiento de todos los habitantes a áreas económicamente más habitables; fueron proyectadas en el Ministro de la Pesca en Ottawa, que decidió responder al video. Esto ha dado origen a un circuito de feedback, después del que –y después del cambio social originado

(también) del camino de recuperación, montaje, proyección y autorreflexión –el gobierno ha dirigido finalmente sus esfuerzos a ayudar a los isleños a quedarse allí (Crocker 2003; Crocker 2008).

1.3. Circuitos de feedback

Demos un paso atrás y volvamos a las proyecciones en la isla. Siempre en palabras de Don Snowden,

Even though video will be unknown to the community, it is a technology that ordinary people can use and control, and by having the time to become familiar with it in a public setting, they may be encouraged to learn from it rather tan to fear it or be mystifies by it. *Its successful use involves both the screening of videotapes and discussion based on what the tapes have presented* (las cursivas son mías)[4] (Snowden 1983).

El hecho de verse en el video como comunidad, representantes de personas conocidas, que hablaban la lengua de la isla tanto del punto de vista formal como del sustancial, y que quizás, sin el video, no habrían tomado la palabra en público, deviene un potente catalizador para la discusiones –no solo en lo que respecta a estrategias a largo término, sino también a propósito de cuestiones de organización comunitaria aparentemente menores, pero importantes:

(The screenings) instant impact was particularly evident at a community Council meeting in Lords' Cove (…) where playback of the meeting provided those present an opportunity to view the appalling lack of participation and to look at their own apathy. As a result of this realization the meeting was rescheduled, received greater participation and results in a new election of officers[5] (Extensión 1972).

Se estaba creando un *circuito de feedback interno*, cada vez más vivo y de mayor implicación. En un segundo momento, las películas comenzaron a circular entre los diversos pueblecitos, lo que era difícil para las personas.

La isla, aunque pequeña, estaba dividida por una profunda fractura, de tipo principalmente confesional. La credibilidad que un habitante de un pueblo podía tener en otro era mucho menor que la credibilidad que el mismo habitante,

convertido en personaje, resultó tener con la mediación del vídeo.

Este circuito de feedback se desarrolla entre comunidad y comunidad, por tanto entre grupos humanos homogéneos entre sí e igualmente periféricos en la distribución del poder, pero divididos por obstáculos de diverso género; lo llamaremos *circuito de feedback horizontal*.

Another thing community workers can do is to take videotapes they have made with one village group and show them to the same kind of group in another village. Video (…) becomes a new form of learning. This is known as horizontal learning and is becoming increasingly acknowledged worldwide as an essential component of education, usually (but no exclusively) among adults. Village people can use video to teach themselves, from within their own village, or between their village and others villages, and they are doing this increasingly[6] (Snowden 1983).

1.4. Circuitos de feedback y acciones sociales

Hemos por tanto diferenciado tres dimensiones en el funcionamiento del proceso.

Hemos llamado *circuito de feedback interno* al diálogo que las proyecciones de la película de Fogo han provocado dentro de la comunidad mencionada y *circuito de feedback horizontal* al diálogo provocado entre diferentes comunidades en el mismo nivel. Entre ambos circuitos de feedback parece estar el lugar donde se realizan las dinámicas de construcción de una confianza individual en sí[7] -de los que se desprende una posible acción social terapéutica- y de confianza colectiva en un nosotros[8] -de los cuales se desprende una posible acción social de *empowerment*.

Hemos por último llamado *circuito de feedback vertical* a la inédita comunicación directa entre el centro del poder y la periferia que se realiza en el curso del proceso: una posible acción social de *advocacy*.

Esta tipología sirve esencialmente como parrilla de orientación; no quiere tener pretensiones sistemáticas, sino sobre todo la tarea de hacer emerger posibles interrogantes, rasgos de categorización de los fenómenos, de las prácticas y de los significados que circulan en torno al campo.

Cuando se quiere modelizar el enfoque surge un problema. Snowden señala que

para funcionar necesita de un contexto sustancialmente virgen de la penetración de los medios de comunicación de masa[9].

Un contexto, en suma, donde el video sea de por sí suficientemente *inesperado* puede superar la brecha periferia/centro –y no por su valor intrínseco (estético, comunicativo, emocional) o de una fuerte acción de reivindicación que lo acompaña, sino por el simple hecho de existir. Y que sea poco cotidiano le permite ser relevante para la instauración de circuitos de feedback internos y horizontales.

En estas condiciones, la misma posibilidad de provocar circuitos de feedback parece limitada no solo por factores geográficos, socioeconómicos y culturales, sino también por factores históricos. Aunque se excluyan muy pocas comunidades, la semiosfera (Lotman 1985) humana ya está globalmente mediatizada. Bruce Lee es muy popular entre los niños palestinos y los *cinéma de la brousse* llevan por la sabana africana improbables video CDs de violentísimas *action movies* estadounidenses.

Se trata de un factor a tener en cuenta cuando se planifica una acción de PV en un contexto urbano –donde las dinámicas a penas provocadas son sin duda más difíciles.

Pero esto no hace imposible imaginar la instauración de circuitos de feedback en contextos hipermediatizados. Simplemente, pone condiciones más severas para que ello pueda suceder –o bien requiere un vínculo real entre la realización de la película y los procesos sociales locales.

En la base de los circuitos de feedback parece haber dos elementos: la superación técnica de la distancia espacio-temporal y la distribución de status.

La primera tiene que ver con la posibilidad, por los medios técnicos de comunicación, de contraer y rediseñar el espacio y el tiempo. Tras la posible superación de lo que Thompson (Thompson 1995: 37-39) ha llamado *distanciación espacio-temporal*, los habitantes de Fogo son capaces de dirigirse a los lejanísimos gobernantes de Ottawa.

No se trata de un efecto puramente técnico; en efecto, los isleños utilizan un medio que es tradicionalmente (y en particular en la época) utilizado en el campo de la casi-interacción mediada para hacer efectivo una interacción mediada (Thompson 1995: 122-151). Y es ésta probablemente la razón del éxito: no se trata solo de la

simplificación de hacer viajar al video, en vez de desplazarse toda la población de la isla a Ottawa en busca de una audiencia cara a cara- no solo por el ahorro en los precios de los billetes, sino porque, probablemente dicha audición no sería nunca concedida.

Y esto nos lleva al segundo elemento: el uso del video permite una *atribución de status* que hace posible la superación de la brecha periferia-centro (Habermas 1996: 423-424) como hace posible en el caso de los circuitos de feedback horizontal el diálogo mediado entre comunidades diversas y rivales dentro de la isla.

¿De qué depende este poder de la mediación audiovisual para atribuir status?

En primer lugar, del persistente carácter monodireccional de la inmensa mayoría de los fenómenos de comunicación audiovisual[10]: cada vez que una casi-interacción mediada se hace interacción mediada, parte de la esfera de silencio que la comunicación monodireccional típica de la casi-interacción mediada lleva consigo pasa a la interacción mediada.

En segundo lugar, del status de recurso cognitivo que el lenguaje audiovisual, y en particular la televisión, ha mantenido en el curso de los años (Stella 1999: 27-52).

A pesar de años de denuncias del poder manipulador e ideológico de los medios de comunicación de masa, tanto a nivel teórico como a nivel del discurso de sentido común, aún (y quizás cada vez más) la comunicación audiovisual es el lugar de acreditación de los saberes –tanto de los saberes cognitivos como de los saberes de la vida cotidiana.

Un rol influyente de las mediaciones puede, en suma, a diferencia de lo que pensaba Snowden, ser un factor que no solo no obstaculiza, sino que facilita la aparición de un circuito de feedback, al menos a nivel horizontal[11].

En suma, y de nuevo: la clave del funcionamiento del proceso está en el vínculo explícito entre el proceso de realización del video y los procesos sociales.

Y esto es lo que todavía tenemos que aprender del Fogo Process: en la era de las nuevas tecnologías, nomádicas y superligeras, que parecen haber dejado obsoletos los conceptos de distancia y cercanía. El éxito no ha estado en el resultado de la tecnología puesta a disposición de los isleños, sino también en el modo en que fue integrada en sus vidas. Las experiencias conducidas en Fogo se refieren al uso

político y social de los medios, y plantean una cuestión que con el tiempo se ha hecho aún más importante: ¿para qué sirven los medios? Ahora que es posible representar cualquier cosa ¿por qué deberíamos hacerlo? El Fogo Process nos dirige hacia el primer y más básico problema de la política de los medios: ¿qué papel pueden jugar los medios en la formación de estructuras políticas colectivas? (Crocker, 2008).

2. Case Study: un laboratorio urbano

El laboratorio de PV que constituye el *case study* en este artículo se ha desarrollado en Santo Domingo, en República Dominicana, entre el 18 y el 27 de Abril de 2007, en el ámbito del II encuentro de la Universidad Popular Urbana de la Alianza Internacional de los Habitantes.

Dos son las razones de esta elección: en primer lugar, la extrema contracción temporal (ocho jornadas de trabajo efectivo) permite ver el método en acción en condiciones extremas, donde más evidentes son la funcionalidad y la disfuncionalidad (y al mismo tiempo reduce la longitud de la narración).

Se ha tratado además de una experiencia donde la dimensión urbana es muy relevante, y por tanto permite arrojar luz con eficacia sobre sus posibilidades y sus riesgos.

Procederé en su tratamiento de manera analítica, contando paso a paso el desarrollo del recorrido –espero, de este modo, de hacer la narración más plenamente provechosa; mi objetivo es el de proporcionar no solo puntos de reflexión, sino también indicaciones operativas concretas.

2.1. Contexto y background

La Alianza Internacional de los Habitantes (www.habitants.org) es un espacio unitario activo desde 2003 de asociaciones y movimientos sociales urbanos, que hasta ahora ha visto la adhesión de más de 200 organizaciones provenientes de más de 30 países. Su objetivo es fomentar el intercambio de experiencias, la elaboración de estrategias comunes, y las campañas por la solidaridad global como la Campaña Desalojos Cero.

La Red promueve la Universidad Popular Urbana (http://up.opencontent.it/cdiai/): un

foro de encuentros de formación e investigación, abierto, participativo y construido desde la base, y dirigido a líderes comunitarios y activistas en el ámbito del derecho a la vivienda y a la construcción social del hábitat.

En paralelo con el II encuentro de la UPU[12], se ha desarrollado un laboratorio de PV dedicado a los participantes dominicanos.

La situación indicaba pronto una dirección bastante evidente al trabajo colectivo. Dicha dirección, que resultaba también de las investigaciones, de las necesidades y de las expectativas de los participantes, era la de un trabajo de impacto y militante, útil rápidamente a la prioridad de la campaña en curso, Desalojos Cero (Sfratti Zero). La campaña, de dimensiones mundiales, tenía una especial importancia en República Dominicana y en la ciudad de Santo Domingo, que estaba viviendo una fase de desalojos violentos de comunidades enteras. Los desalojos, a menudo ilegales, se concluían con la destrucción de los edificios.

2.2. Participantes

Han participado en el laboratorio 18 personas, divididas en dos grupos. Este número, muy alto respecto a la solicitud del formador, deriva del hecho de que todas las organizaciones de la red en vías de estructuración de la República Dominicana han enviado un representante, había por tanto sindicalistas, sacerdotes, jóvenes investigadores universitarios y representantes de comités de ciudadanos como Uprobrisas y Junta de Vecinos de Los Angeles[13], o de organizaciones de red como Codecoc y Conamuca.

El grupo era no homogéneo en edad (entre los 20 y los 65 años), género, competencias y capital social de los componentes; sobre todo, no existía como tal antes del inicio del laboratorio.

Era de todos modos uniforme en cuanto al común recorrido de activismo en el campo de las luchas por el derecho a la vivienda, y por el hecho de que todos los componentes participaban en representación de su grupo de referencia más amplio, ya fuese comunitario o político. Se trataba de un contexto, en suma, en el que los *nosotros* contaban más que los *yos*, y en el los *yos* se presentaban automáticamente como partes de un *nosotros*, *nosotros* muy próximos, implicando la integralidad de la personalidad y no aspectos de intereses o representación.

La formación se ha desarrollado en lengua española.

2.3. Desarrollo del laboratorio

2.3.1. Parte plenaria

18 de Abril- plenario: inicio del taller

Después de una primera introducción de la propuesta, se proyecta un trabajo proveniente de un laboratorio anterior de video participativo en Palestina, *Bajo el mismo techo* (ZaLab, 2006).

La propuesta del laboratorio se discute y profundiza entre todos. Se presenta a continuación el equipamiento: todos entrevistan y son entrevistados por otro participante del laboratorio (Lunch and Lunch 2006). Las preguntas son solo dos: autopresentación y expectativas en el trabajo común.

Vemos y discutimos las entrevistas. Sobre las expectativas de los participantes se decide definitivamente lo que se hará.

Después, el grupo se divide, sobre la base de las necesidades logísticas de los participantes, en dos: uno trabajará por la mañana y el segundo por la tarde. Cada grupo comienza discutiendo sobre el sujeto de la película. En un momento final de plenario, los dos grupos se intercambian y comentan recíprocamente los sujetos.

El grupo de la mañana trabajará sobre los niños de la calle (tema sobre el que están muy sensibilizados pero con el que no tienen realmente contacto: PV como instrumento para explorar la realidad social circundante); el grupo de la tarde sobre desalojos (tema que implica directamente a muchos de los participantes: PV como instrumento para narrarse y acceder a una *voz*).

El lado más técnico de la formación en grabación ha sido afrontado “guiando” a los participantes mientras experimentaban directamente con los equipos; en la primera jornada de trabajo se abordó lo más esencial.

Después de un poco de teoría de la filmación, con la introducción de los conceptos del campo y de fuera del campo y de la escala de los planos, hemos pasado a hacer ejercicios simples de composición y narración, que después hemos revisado y comentado.

En un segundo momento, se desarrolló un mínimo adiestramiento en el uso del caballete, y ejercicios de movimiento de cámara y de movimiento del personaje.

2.3.2. Los procesos// el grupo de la mañana (Los niños del sol)

19 de Abril: el sujeto

Después de la formación técnica de la que hablábamos antes, se discutieron el sujeto y el tratamiento. Esta es una fase que, generalmente, se dilata en un par de jornadas de trabajo, dado que razonar, consensualmente, en términos sociales las filmaciones no es un trabajo inmediato.

Decidimos que el papel central debe ser para los niños de la calle (excluyendo otros sujetos potencialmente interesantes: niños no de la calle, adultos en representación de los padres y de las madres…) que entrevistaríamos y observaríamos en su vida cotidiana.

El discurso analítico resultará de una entrevista a un cura salesiano que gestiona un centro para la infancia en el barrio de Cristo Rey.

Discutimos ampliamente sobre las preguntas a hacer a los niños, el tipo de relación a instaurar con ellos y sobre cómo llegar a instaurarla.

20 de Abril: primer día de filmación- los niños



Después de un rápido repaso de los elementos teóricos y prácticos del día anterior, se forma un equipo: demostración práctica de organización y uso del material, organización del trabajo, secretaría y edición.

La primera entrevista a un niño, Manuel, adolece de la escasez de tiempo de preparación, y por tanto de la falta de focalización sobre la importancia de la relación. El personaje responde limpiando los zapatos al entrevistador- es su trabajo y queremos contarlo; pero esto establece una relación jerárquica, confirmada por el carácter de las preguntas: “¿Qué opina usted de la problemática de la niñez?” (Respuesta: “¿¿Cómo??”).

Poco de la entrevista es utilizable y, si el objetivo es entrar en contacto con una realidad que se quiere modificar, realmente no se ha conseguido. A partir de la experiencia, discutimos en profundidad sobre estos temas. Una segunda entrevista va mejor.

21 de Abril- mañana, segunda jornada de filmación: la entrevista al cura.

Se trata de una entrevista de tipo diferente a la de los niños: no narrativa de historia de vida, sino informativa. Podemos por tanto razonar de forma distinta sobre el impacto que tendrá la cámara y nuestra actuación y podemos escribir un guión más ajustado. La entrevista, decididamente más simple, va mucho mejor.

22 de Abril- mañana, primera jornada de montaje

Superando la frecuente falta de corriente eléctrica y problemas informáticos contingentes, se desarrolla una introducción a lo fundamental del programa de montaje.

En el curso de los ejercicios, emerge dramáticamente la diversidad interna del grupo, en este caso desde el punto de vista de la alfabetización informática. Algunos de los participantes no han usado nunca un ordenador, y dominar el programa de montaje es realmente complicado; esto crea una polarización del grupo, y algunas tensiones entre los participantes. Se consigue llegar a una puesta en fila de las tomas de observación y entrevista a los niños.

23 de Abril- mañana



Gran parte del grupo no está presente: están en una visita organizada por la UPU. Con solo dos participantes, el trabajo se puede compartir a un nivel mucho mayor. Tensión de trabajo grande y positiva.

Trabajamos como guía en la entrevista al sacerdote, discutiendo profundamente las posiciones expresadas y tomando solo lo que nos parece que nos sirve realmente. Salen once minutos, que reducimos fatigosamente.

24 de Abril- mañana

Por la tarde está la proyección en el plenario de la UPU. Para la mañana de trabajo, el objetivo es la socialización al resto del grupo del trabajo hecho en la mañana y terminar el montaje para la proyección de la tarde. Pero falta la luz. En general, hacia las diez de la mañana vuelve; hoy no.

Se nos traslada por tanto a la universidad. En menos de dos horas, el formador concluye el montaje. El grupo está a la espalda, observa y escucha al montador que anuncia en voz alta lo que va haciendo. También hay tiempo de discutir algunas opciones, otras no.

A pesar de la dinámica técnico-vertical, la tensión del grupo y su nivel de participación emotiva son altísimos.

2.3.3. Los procesos// el grupo de la tarde: (Desalojos cero)

19 de Abril- tarde

Después de la formación técnica y los ejercicios, los trabajos son forzosamente suspendidos, a causa de la manifestación universitaria contra el aumento de los precios de los transportes públicos.

Queda solo tiempo de confiar en los que vienen de los barrios objetos de procedimientos masivos de desalojos, de contactar y dialogar con potenciales personas que den su testimonio, discutiendo muy rápidamente sobre el contenido de los discursos a hacer.

20 de Abril- tarde, Valiente (Boca Chica)

Se nos suma a la visita al Barrio de Valiente (Boca Chica), organizada por la UPU. Solo a la llegada queda claro que en el barrio en cuestión no hay testimonios ya contactados. No es cuestión de ir a la caza a ciegas; se continúa por tanto con el adiestramiento en el uso de la cámara (movimiento de coche, técnicas de la cámara a mano).

Los habitantes del Barrio reaccionan negativamente y el grupo se limita a autopresentarse y justificar la propia acción. Reflexión colectiva sobre el impacto de la filmación, momento de interacción social para problematizar, con la consiguiente rediscusión del sujeto y del planteamiento de las entrevistas.

21 de Abril- tarde, grabaciones en Villa Esfuerzo y Brisa del Este

Primera entrevista en Villa Esfuerzo, de donde proviene una de las participantes. Acogida dignísima y tensa, plena sensación de estar en medio de una comunidad que se autonarra. Mucha participación y mucho respeto por las grabaciones.

La persona que da su testimonio, Jazmin, ha sido elegida en un momento de discusión comunitaria colectiva: el equipo es acompañado por una buena parte de los componentes de la comunidad.

Algunos se quedan a escuchar la entrevista, otros no. Confían, tanto en Jazmin, como en el dispositivo de narración que se ha construido a su alrededor.

Otras dos entrevistas en Brisa del Este, en una situación decisivamente más

desestructurada.



22 de Abril- tarde, visionados y discusiones

Problemas técnicos nos obligan a renunciar al ordenador; vemos por tanto las entrevistas y, discutiendo, estructuramos un montaje a palabras. Establecemos un personaje guía –Jazmin, de Villa Esfuerzo- y decidimos hacer el montaje sobre su narración, o bien privilegiar una reconstrucción cronológica sobre otras posibilidades (temática, a flash forward, a bloques).



23 de Abril- tarde: montaje

El grupo al completo. Introducción al programa de montaje; en la primera tanda de ejercicios se hace evidente que el tiempo no será suficiente: se presenta de nuevo el problema de la alfabetización informática. El formador cierra el momento de aprendizaje y comienza a montar él: el grupo actúa de director que da indicaciones y discute las opciones.

2.3.4. Las películas producidas: la restitución

***Desalojos Cero*, 8', miniDV, Italia-República Dominicana, color, 2007**

Jazmin, del barrio de Villa Esfuerzo, junto a Cándida y Cristina, del barrio de Brisa del Este de la ciudad de Sto. Domingo, hablan de cómo han sido desalojadas, han visto sus casas destruidas, pero continúan ocupando los propios terrenos habitando en barracas.

***Los niños de sol*, 8', miniDV, Italia-República Dominicana, color, 2007**

Seguimos la jornada de Miguel, un niño que se gana la vida limpiando zapatos. Escuchamos también el punto de vista del cura que dirige el centro para la infancia del barrio de Cristo Rey, Sto. Domingo.



La restitución ha tenido dos momentos. En un primero, hemos proyectado las dos películas en la clausura de los trabajos de la UPU. La discusión posterior se ha compuesto principalmente de las intervenciones sobre el contenido, reacciones emotivas. Se trata de llevar el discurso hacia el método; el principal feedback de los participantes es sobre sus problemas y la potencialidad de poner de acuerdo un grupo tan vasto y diverso.

En general, los participantes son vistos como un nuevo equipo a disposición de las exigencias de la lucha.

Dos días después, en Villa Esfuerzo, se hace la proyección de restitución a la comunidad.



He presentado intencionalmente, para esta discusión, un case study con luces y sombras: son las narraciones más instructivas. Traslado, al apartado de conclusiones, un análisis minucioso de elementos obvios- como, por ejemplo, el impacto del número excesivo de participantes y de los ritmos implicados en la comprensión global del proceso técnico, narrativo y social.

Igualmente, destaco rápidamente que la imposibilidad de observar el recorrido de difusión de los dos vídeos, ocurrido después de la partida de la República Dominicana, no permite entrar en esta narración de una dimensión fundamental de las acciones de PV, la del impacto en la arena de la esfera pública local.

Me concentro en cambio sobre dos elementos que pueden ser generalizables: la composición del grupo y la dicotomía entre dimensión urbana y dimensión comunitaria.

3. Conclusiones. PV, Contexto Urbano, Dimensión Comunitaria

3.1. La composición del grupo

Haber tenido que trabajar con un grupo compuesto por líderes comunitarios de diversa procedencia ha constituido más un problema que un recurso. En un primer nivel, una cantidad excesiva de tiempo y de energía ha sido empleada en el trabajo de formación del grupo, y las diferentes opiniones en el mismo han hecho las discusiones fatigosas y en ocasiones tensas.

En un nivel un poco más profundo, ha faltado la posibilidad de trabajar sobre la identidad y las necesidades del grupo, instrumento fundamental en la formación, y única garantía posible de continuidad – que, en este caso, no se ha dado.

Por último, las grandes diferencias en las competencias de partida en el interior del grupo –alfabetización informática- han comportado una cierta polarización en el interior del mismo, que no ha sido nunca realmente conflictiva pero que mostraba una falta de capacidad.

Similares problemas de diferente distribución de los saberes y las potencialidades se encuentran, más en general, en la introducción del montaje. Esto, por una parte, es un elemento fundamental para poder imaginar una posterior continuidad a la formación; por otra, hace actuar con cautela, y solo cuando racionalmente es posible. Si los tiempos son en verdad demasiado cortos, probablemente sea mejor evitar la exacerbación en las relaciones de poder y la difusión de la frustración respecto a la formación y confiar el montaje al formador.

Generalizando, es posible afirmar que, para optimizar las posibilidades formativas y transformadoras de una actividad de PV, el grupo de participantes debería ser lo más homogéneo posible, y posiblemente ya formado con anterioridad de la actividad. Esta es una garantía también de una mayor continuidad, dado que hay un sujeto colectivo al cual dejar a titularidad de los equipos[14].

Esto con más razón en una dimensión urbana, en la que las fuerzas centrífugas exponen a todo tipo de grupos a presiones y dispersiones. Lo que nos lleva al segundo punto:

3.2. La dimensión urbana // la dimensión comunitaria

La dimensión urbana no ha sido la más adecuada a un laboratorio de PV.

Ello por las razones “clásicas” de mayor impacto del vídeo en ambientes rurales – que, sin embargo, como habíamos visto en 1.3., pueden ser superadas. Y esto también, y quizás sobre todo, por la dificultad de distinguir qué personas o grupos sociales narrar, y a quién hacerlo.

En el vasto mar ciudadano, el enfoque de PV funciona solo cuando arriba en las islas: en las pequeñas o grandes comunidades que componen la ciudad, de la que forman parte y al mismo tiempo están excluidas.

Y esto es lo que se ha hecho con “Desalojos Cero”, y en concreto con la comunidad de Villa Esfuerzo. La narración se ha hecho de forma orgánica, y realmente compartida, sin por ello perder la complejidad y la multiplicidad de públicos asequibles típica de la dimensión urbana.

Dirigirse, por el contrario, a una categoría transversal, y aún peor, a una categoría no muy conocida, como en el caso de “Los niños del sol” lleva el riesgo de llevar al naufragio. En la mejor de las hipótesis se aprende, como ha sucedido, cómo NO afrontar el problema, y se comienza a pensar sobre cómo abordarlo, que, a buen ver, en la formación de líderes urbanos quizás no sea un resultado de poca importancia.

---

4. Bibliografía

Braden, Su and Thi Thien Huong Than. 1998. *Video for Development. A casebook for Vietnam*. Oxford – London: Oxfam Press.

Chambers, Robert. 2003. *Participatory Workshops – a sourcebook of 21 sets of ideas and activities*. London: Earthscan.

Clive Robertson and Jackie Shaw. 1997. *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Developmental Work*. London: Routledge.

Crocker, Stephen. 2003. “The Fogo Process: Participatory Communication in a Globalizing World.” in *Participatory video: Images that transform and Empower*, edited by S. White. London: Sage.

—. 2008. “Filmmaking and the Politics of Remoteness: The Genesis of the Fogo Process on Fogo Island, Newfoundland.” *Shima: The International Journal of Research into Island Cultures* 2:59-75.

Extension, Departement of. 1972. “Fogo Process in Communication: A reflection on the use of film and video-tape in community development.” Memorial University of Newfoundland, St. John’s. Fairbairn.

FAO. 1987. “A rural communication system for development in Mexicòs tropical lowlands.” *Developement communication case study*.

FAO and UN. 1996. “Communication for Rural Development in Mexico.” in *Available online at the Communication Initiative Website*.

Ferriera, George. 2006. “Pelican case study: Participatory video in the policy making process: the Keewaytinook-Okimakanak case study.” University of Guelph, Canada.

Gilbert, Bruce. s.d., “Speaking of Fish. Exploring the use of Popular Education in Rural Newfoundland.” www.ryakuga.org/library/fish.html Retrieved 15.05, 2006.

Gonzalo Olmos and Marcelo Ramella. 2005. “Participant Authored Audiovisual Stories (PAAS): Giving the Camera Away or giving the camera a way?” *Papers in Social Research methods, qualitative series* London School of Economics.

Habermas, Jurgen. 1996. *Fatti e norme. Contributi ad una teoria discorsiva del diritto e della democrazia.* Milano: Guerini e Associati.

Lotman, Jurij. 1985. *La semiosfera. L’asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti.* Venezia: Marsilio.

Lunch, Chris. 2004. “Participatory Video: Rural People Document their Knowledge and Innovations.” *IK Notes, The World Bank Group*.

Lunch, Nick and Chris Lunch. 2006. *Insight into participatory video*. Oxford: Insight.

Molony, Tegan, Zeze Zonie, and Lauren Goodsmith. 2007. “Through Our Eyes: Participatory Video in West Africa.” *Forced Migration Review* 27:37-38.

Odutola, Kole Ade. 2003. “Participatory use of Video: A case study of community involvement in story construction.” *Global Media Journal* 2.

Pink, Sarah. 2004. “S. White (ed.) Participatory video: Images that Transform and Empower (review).” *European Journal of Communication* 19:411-412.

Quarry, Wendy. 1984. “The Fogo Process: An Interview with Don Snowden.” *Interactions* 2:28-63.

—. 1994. “The Fogo Process: An Experiment in Participatory Communication.” University of Guelph.

Riaño, Pilar. 1994. “Women in grassroots communications: furthering the social

change.” Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, Kalima. 1992. *Where women are leaders: The SEWA movement in India*. New Dehli: Vistaar Publications.

Snowden, Donald. 1983. “Eyes see; ears hear.” Memorial University, St. John, Newfoundland, Canada.

Stella, Renato. 1999. *Box Populi. Il sapere ed il fare della neotelevisione.* Roma: Donzelli.

Thompson, John B. 1995. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press.

White, Shirley A.;. 2003. *Participatory Video: Images That Transform and Empower*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage.

Williamson, Anthony. 1973. “The Fogo process. User-oriented communication systems and social development. The Canadian experience.” in *UNESCO meeting on the planning and management of new communication systems*. Paris.

—. 1991. “The Fogo Process: Development Support Communications in Canada and the Developing World.” in *Communication in Development*, edited by F. Casmir. Norwood, N.J.: Ablex.

ZaLab, Aut. Coll. ;, (Stefano Collizzolli, Andrea Segre, and Alberto Bougleux). 2006. “Zavattini digitale: dai cinegiornali liberi al video partecipativo.” *Quaderni del CSCI, IIC, Barcelona* 2.

ZaLab, Aut. Coll.;, (Stefano Collizzolli, Andrea Segre, and Alberto Bougleux). 2007. “Gli occhi non accreditati.” Pp. 123-135 in *Lavorare con la diversità culturale*, edited by A. Surian. Trento: Eriksson.

Notas

[1] Un proceso de producción de vídeo sin guión preestablecido, dirigido y producido desde la base (*grassroots*), que se desarrolla en un movimiento cíclico de toma y revisión las imágenes. El objetivo del proceso es crear narrativas

audiovisuales que comuniquen lo que los participantes en el proceso realmente quieren comunicar, en la forma que a ellos les parece adecuada (Johansson et al, 1999, 35).

[2] El proceso de hecho se había puesto en marcha antes, con el encargo a Fred Earle como *field worker* en la isla por el departamento de extensión de la MUN, y ha continuado durante los años 70.

[3] El video catalizó la atención de los presentes y estimuló discusiones que Earle, hasta aquel momento, había tenido mucha dificultad para obtener. El entusiasmo –y la obstinación de Earle- fueron notables, en el curso del primer año del proceso las películas fueron proyectadas en treinta y cinco ocasiones diferentes, para un público total estimado en torno a las 3000 unidades (de 5000 habitantes).

[4] Aunque el video sea desconocido por la comunidad, es de todos modos un medio que la gente normal (*ordinary people*) puede utilizar y controlar y, si tienen tiempo de familiarizarse en un contexto público, pueden ser animados a aprender de él y no tener miedo o dejarse mistificar. Su éxito necesita la proyección de las cintas y de una discusión basada en lo que las cintas han mostrado.

[5] El impacto instantáneo de las proyecciones fue particularmente evidente en una asamblea comunitaria en Lords' Cove, donde el playback del encuentro dio a los presentes la oportunidad de ver la terrible falta de participación y de observar la propia apatía. Como resultado de esta toma de conciencia (*realization*) el encuentro se repitió en otra fecha, recibió una participación más amplia y se produjeron elecciones de nuevos representantes.

[6] Otra cosa que el *community worker* puede hacer es tomar los videos realizados con un grupo en un pueblo y mostrarlos al mismo tipo de grupo de otro pueblo. Los videos (…) se hicieron una nueva forma de aprendizaje. Esto es conocido como aprendizaje horizontal, y está siendo cada vez más unánimamente reconocido en todo el mundo como un componente esencial de la educación, en general (pero no exclusivamente) de adultos. La gente del pueblo puede usar el video para enseñarse ellos mismos, al interior del mismo pueblo, o entre su pueblo y otros pueblos, y cada vez lo están haciendo más.

[7] En particular en los circuitos de feedback interno

[8] Tanto en los circuitos de feedback internos como en los de feedback horizontal

[9] The techniques described here can orient the community worker's use of video with village people are primarily for audiences that are illiterate and uneducated (Snowden 1983).

[10] No obstante la inmensa diferencia en términos de difusión de la tecnología audiovisual entre nuestros días y aquellos en los que se desarrolló el *Fogo Process*, y a pesar de la difusión de formas dialógicas espontáneas y no experimentales de uso del video (por ejemplo, los *threads* audiovisuales de respuesta en coda a muchos clip colgados en youtube) creo poder afirmar aún que el video aún es un medio de comunicación sustancialmente monodireccional.

[11] Ocurre sin embargo, evidentemente, el uso del video como espejo e insertar al final de las primeras fases del proceso la consciencia de estar produciendo un texto audiovisual que pretende insertarse en una corriente principal.

[12] Han participado en las jornadas de formación una cuarentena de líderes de barrios populares y facilitadores provenientes de Argentina, Bolivia, El Salvador, Haití, Méjico, Perú, Puerto Rico, Italia, Reino Unido, Venezuela y República Dominicana. EL encuentro estaba organizado con la colaboración del departamento de Urbanismo de la Universidad Autónoma de Sto. Domingo (UASD) y del principal referente dominicano de la Red, Coophabitat. Para más información ver http://it.habitants.org/article/view/1875/.

[13] Dos comunidades que tenían un inmediato desalojo violento, y que estaban ocupando su terreno, respectivamente en Brisa del Este y en Villa Esfuerzo, suburbios de Santo Domingo.

[14] Que en este caso ha sido la asociación de coordinaba la red, COOPHABITAT

Traducción: Ana Ruiz Abascal y Xavier Besalú

Desallotjaments zero. Vídeo participatiu i dimensió urbana

Stefano Collizzolli,
Universitat de Padova, Dipartimento di Sociologia, Via del Santo, 2, 35100, Padova (Italia)

Este article indaga la possibilitat i la dificultat d'introduir el Vídeo Participatiu (PV) en contextos urbans. En la primera part, es defineix què s'entén per PV. Després, a l'analitzar el Fogo Process, experiència pionera en el desenvolupament del mètode, se singularitzen els tres circuits de retroalimentació que estan en la base del seu funcionament.

Finalment es presenta i s'analitza una pràctica de PV que s'ha desenvolupat a Santo Domingo (República Dominicana), al si d'una trobada de coordinació i formació de grups i moviments urbans pel dret a la vivenda.

Paraules clau: vídeo participatiu, Fogo Process, comunitat, moviments urbans

1. Què és el PV

1.1. Pràctiques idiosincràtiques, teoritzacions fugisseres

Communication that doesn't go both ways, doesn't go anywhere

Alan Alda

Els mètodes de vídeo participatiu (PV, Participatory Video) tenen ja més de quaranta anys. En 1969 es posa en marxa, en efecte, el desenvolupament que ha donat vida al mètode, el Fogo Process.

No obstant això, falta encara una definició compartida, i una teorització que englobe de forma coherent experiències de tipus molt divers: una literatura relativament àmplia enfronta esta falta de teorització que relate projectes singulars, i manuals.

Inclús la contribució més estructurada en este àmbit, el volum editat per Shirley

White (2003), que és a més complet i preciós, té l'handicap que "la seua contribució teòrica és limitada. És un llibre sobre la pràctica, més que sobre la teoria. I, com a tal, no encaixa els nombrosos estudis de cas en una sòlida estructura teòrica" (Pink, 2004).

Esta limitació és comprensible, atés que el PV és un conjunt d'intervencions essencialment, pràcticament i extremadament situacionals i idiosincràtiques.

D'altra banda, el fet que experiències que són fruit de la interrelació entre participació i vídeo es desenvolupen en moments distints i en llocs distints del món, de manera "caleidoscòpica" (White, 2003), sovint sense que tinguen notícia l'una de l'altra (Huber, 1998) i partint per consegüent quasi de zero, dóna lloc a un camp profundament fugisser.

Tot això suggereix la necessitat de fer una breu introducció abans d'analitzar els estudis de cas.

Anomenarem, doncs, vídeo participatiu, ampliant una definició de Su Braden i Victor Young, "un conjunt d'aplicacions alternatives de les tecnologies audiovisuals en projectes de desenvolupament" o en projectes d'intervenció social i política, "l'objectiu del qual és produir un canvi social" o una transformació individual (Braden, Young, 1998).

Una característica comuna a estes aplicacions és la de posar l'èmfasi en l'aspecte participatiu del procés de producció audiovisual (Johansson, 1996b). El que determina la possibilitat que un vídeo tinga impacte social no és tant l'argument "social", sinó el desenvolupament social, col·lectiu i participat de la realització (Bery, 2003).

Des d'un punt de vista més aplicat, es pot descriure el que ocorre en un projecte de PV explicant-ho com

A scriptless video process, directed by a group of grassroots people, moving forward *in* iterative cycles of shooting-reviewing. This process aims directly creating video narratives that communicate what those Who participate *in* the process really want to communicate, *in* a Way they think is appropriate. (Johansson et. al., 1999, 35)[1]

A partir d'estes definicions, per a dibuixar les possibles accions socials, i l'impacte educatiu i transformador, em detinc ara en l'explicació i l'anàlisi del Fogo Process; no sols pel seu caràcter pioner, sinó també perquè ha adquirit amb el temps un caràcter quasi paradigmàtic, canònic.

S'haurien pogut triar altres punts de partida: des del treball de Cesare Zavattini a Itàlia, per un cine popular i per la construcció d'una xarxa de "cinediaris lliures" (2002: 976-997), a l'experiència plurianual de la FAO (FAO, 1987; FAO i UN, 1996).

Els elements del cànon són extraordinàriament interessants, atés que permeten descobrir com un àmbit es veu a si mateix. El Fogo Process presenta, a més, l'avantatge analític de presentar amb gran claredat alguna de les característiques bàsiques d'este tipus d'intervenció.

1.2. El Fogo Process

Per Fogo Process s'entén un procés de realització d'un film participat i d'intervenció comunitària que es va desenvolupar en l'illa de Fogo, en l'estat de Newfoundland (Canadà), principalment entre els anys 1967 i 1969[2].

Sota la supervisió del senyor Snowden, responsable del departament d'Extensió de la Memorial University de Newfoundland (MUN) (Extensió, 1972; Quarry, 1984), el field worker Fred Earle, que treballava en el mateix departament i el director Colin Low, del Nacional Film Board canadenc (NCFB), van realitzar 28 documentals breus, buscant, amb el consentiment dels habitants, crear una imatge compartida de la vida en l'illa (Williamson, 1973; Williamson, 1991).

Els 28 films duren entre 10 i 30 minuts; bastant breus però, en tot cas, prou desenvolupats per a explicar completament una història –què és el que fan, atés que, per principi, rebutgen *l'intercutting* i en són, cada un, el retrat acabat i acabat d'una sola persona, o d'una única situació.

Són films centrats en la persona dels protagonistes, i no sobre temes abstractes –per dir-ho d'una altra forma: són films centrats sobre punts de vista molt situats i idiosincràtics sobre problemes concrets i transversals.

A partir d'un recorregut complex de projeccions i discussions en tots els pobles de l'illa[3], estos films van originar un procés d'autoreflexió i *d'empowerment* en l'àmbit local de què es van derivar resultats concrets en termes de capacitació

comunitària per a prendre en la seua mà col·lectivament el seu propi destí (Huber, 1998; Quarry, 1994).

D'altra banda, els films van constituir un decisiu mitjà de comunicació amb el distant poder polític central que estava planificant el desplaçament de tots els habitants cap a àrees econòmicament més habitables: van ser projectats al ministre de la Pesca a Ottawa, que va decidir respondre via vídeo. La qual cosa ha donat origen a un circuit de retroalimentació, a conseqüència del qual –i a conseqüència de la mutació social originada (també) per tot el procés de rodatge, muntatge, projeccions i autoreflexió– el govern va decidir finalment dirigir els esforços a ajudar els illencs a romandre allí (Croicker, 2003; Crocker, 2008).

1.3. Circuits de retroalimentació

Retrocedim i tornem a les projeccions en l'illa. En paraules del senyor Snowden,

Even though video will be unknown to the community, it is a technology that ordinary people can use and control, and by having the time to become familiar with it in a public setting, they may be encouraged to learn from it rather than to fear it or be mystified by it. *Its successful use involves both the screening of videotapes and discussion based on what the tapes have presented.* (La cursiva és meua)[4]. (Snowden, 1983).

El fet de reconéixer-se com a comunitat en el vídeo, representats per persones conegudes, que usaven la llengua de l'illa, tant des del punt de vista formal com del substancial, i que tal vegada, sense el vídeo no haurien pres la paraula en públic, es converteix en un potent catalitzador per a les discussions –no sols en relació a estratègies a llarg termini, sinó també a propòsit de qüestions d'organització comunitària aparentment menors, però importants:

(The screenings) instant impact was particularly evident at a community Council meeting in Lords'Cove (…) where playback of the meeting provided those present an opportunity to view the appalling lack of participation and to look at their own apathy. As a result of this realization the meeting was rescheduled, received greater participation and resulted in a new election of officiers[5] (Extensió, 1972).

S’estava creant un circuit de retroalimentació intern, cada vegada més animat i compromés.

En un segon moment, els films van començar a circular entre els distints pobles, cosa que era difícil per a les persones.

L’illa, bastant xicoteta, es trobava dividida per profundes fractures, sobretot de tipus confessional. La credibilitat que un habitant d’un poble podia tindre en un altre era molt menor que la credibilitat que este mateix habitant, convertit en personatge, va tindre amb la mediació del vídeo.

Este circuit de retroalimentació es desenvolupa entre comunitat i comunitat, per tant entre grups humans homogenis entre ells i tots ells perifèrics quant al poder, però dividits entre ells per obstacles de diversos tipus; el denominarem circuit de retroalimentació horitzontal.

Another thing community workers can do is to take videotapes they have made with one village group and show them to the same kind of group in another village. Video (…) becomes a new form of learning. This is known as horizontal learning and is becoming increasingly acknowledged worldwide as an essential component of education, usually (but not exclusively) among adults. Village people can use video to teach themselves, from within their own village, or between their village and other villages, and they are doing this increasingly[6] (Snowden, 1983).

1.4. Circuits de retroalimentació i accions socials

Hem, doncs, singularitzat tres dimensions del funcionament del procés.

Hem denominat circuit de retroalimentació interna al diàleg que les projeccions dels films de Fogo han generat dins de la comunitat explicada i circuit de retroalimentació horitzontal al diàleg generat entre distintes comunitats del mateix nivell. Ambdós circuits de retroalimentació pareixen ser el lloc on es produeixen dinàmiques de construcció d’una confiança individual en si mateix[7] –de les quals prové una possible acció social terapèutica– i de confiança col·lectiva en un nosaltres[8] –de les quals prové una possible acció social *d’empowerment*.

Hem denominat circuit de retroalimentació vertical, finalment, la inèdita comunicació directa entre el centre del poder i la perifèria que s’ha produït al llarg

del procés: una possible acció social d'advocacy.

Esta tipologia serveix essencialment com a graella d'orientació; no ha pretés ser sistèmica, sinó que ha pretés més aïna fer emergir hipòtesi que ens interroguen, esbossos de categorització dels fenòmens, de les pràctiques i dels significats que circulen entorn del camp.

Quan es vol modelitzar la intervenció, sorgeix un problema. Snowden assenyala que per a funcionar és necessari un context substancialment verge de la penetració dels mitjans de comunicació de masses[9].

Un context, per tant, en què el mitjà vídeo siga per si mateix prou inesperat per a poder superar el tancament hidràulic entre perifèria i centre –i no en virtut del seu valor intrínsec (estètic, comunicatiu, emocional) o de la sòlida acció de reivindicació que l'acompanya, sinó pel simple fet d'existir i que siga quelcom poc quotidià per a poder convertir-se en quelcom rellevant per a la instauració de circuits de retroalimentació interna i horitzontal.

En estes condicions, la possibilitat mateix de generar circuits de retroalimentació pareix limitada no sols pels factors geogràfics, econòmics i culturals, sinó també per factors històrics. Si s'exclouen unes poquíssimes comunitats, la semiosfera (Lotman, 1985) humana es troba ja globalment mediatitzada. Bruce Lee és molt popular entre els xiquets palestins i el cinema de la *brousse* fa circular per la sabana africana improbables vídeos CD de violentíssimes pel·lícules d'acció nord-americana.

Es tracta d'un factor que cal tindre en compte quan es planifica un programa de PV en un context urbà –on les dinàmiques a penes insinuades són sense més persuasives.

Tot això no fa impossible imaginar la instauració de circuits de retroalimentació en contextos hipermediatitzats. Simplement, posa condicions més severes perquè açò puga succeir –açò vol dir que requereix un vincle real entre la realització del film i els processos socials locals.

En la base dels circuits de retroalimentació pareixen existir dos elements: la superació tècnica de les distàncies espai-temporals i l'atribució d'estatus.

El primer d'ells ha de fer amb la possibilitat, per mitjà dels mitjans tècnics de

comunicació, de contraure i redissenyar l'espai i el temps. A partir de la possible superació del que Thomson (1995: 37-39) ha denominat distància espai-temporal, els habitants de Fogo estan en situació de dirigir-se als llunyaníssims governants d'Otawa.

No es tracta d'un efecte purament tècnic; en efecte, els illencs utilitzen un mitjà que és utilitzat tradicionalment (sobretot en aquella època) en l'àmbit de la quasi interacció mediada per a fer realitat una interacció mediada (Thomson, 1995: 122-151). I esta és probablement la raó de l'èxit: no es tracta només de la simplificació de fer viatjar al vídeo, més aïna al contrari es tracta de traslladar a Otawa a tota la població de l'illa a l'espera d'una audició cara a cara –no sols per l'estalvi dels preus dels bitllets, sinó perquè l'esmentada audició mai els hauria sigut concedida.

Açò ens condueix al segon element: l'ús del vídeo comporta una atribució d'estatus que possibilita la superació del tancament hidràulic perifèria-centre (Habermas, 1996: 423-424) de la mateixa manera que es fa possible en el cas del circuit de retroalimentació horitzontal el diàleg mediat entre comunitats distintes i rivals en l'interior de l'illa.

De què depén este poder de la mediació audiovisual d'atribució d'estatus?

En primer lloc, del persistent caràcter unidireccional de la gran majoria dels fenòmens de la comunicació audiovisual[10]: cada vegada que una quasi-interacció mediada es converteix en una interacció mediada, part de l'esfera de silenci que la comunicació unidireccional típica que la quasi-interacció mediada porta amb si mateix passa a la interacció mediada.

En segon lloc, de l'estatus de recurs cognitiu que el llenguatge audiovisual, molt particularment la televisió, ha mantingut al llarg dels anys (Stella, 1999: 27-52).

A pesar de les desenes de denúncies del paper manipulador i ideològic de les comunicacions de massa, tant en l'àmbit teòric com en l'àmbit de discurs del sentit comú, encara hui (i tal vegada cada vegada més) la comunicació audiovisual és el lloc on s'acrediten els sabers –tant els sabers cognitius com els sabers de la vida quotidiana.

Un rol persuasiu de la mediatització pot, en suma, a diferència del que pensava Snowden, ser un factor que no sols no obstaculitza sinó que inclús facilita la

generació d'un circuit de retroalimentació, almenys en l'àmbit horitzontal[11].

Finalment, tant el circuit de retroalimentació horitzontal com el vertical (i per a certes veus inclús l'intern) afecten els limites de l'estructura social del context en què el projecte de PV ha sigut realitzat. El PV bota barreres: d'estatus, de distància geogràfica, de desconfiança o d'hostilitat (zaLab, 2007).

En definitiva i de nou: la clau del funcionament en el procés es troba en el vincle explícit entre el procés de filmació i els processos socials.

I açò és el que hem d'aprendre del Fogo Process: en l'era de les noves tecnologies, nòmades i superlleugeres, que pareixen haver deixat obsolets els conceptes de distància i de veïnat. L'èxit no ha sigut només el resultat de la tecnologia posada a disposició dels illencs, sinó també del mode com s'ha integrat en la seua pròpia vida. Els experiments duts a terme a Fogo concerneixen a l'ús polític i social dels mèdia, plantegen una qüestió que amb el temps ha arribat a ser encara més important: ¿per a què serveixen els mèdia? Ara que és possible representar qualsevol cosa, per què hauríem de fer-ho? El Fogo Process ens posa en la pista del primer i fonamental problema de la política dels mèdia: quin paper poden jugar els mèdia en la transformació de les estructures polítiques col·lectives? (Crocker, 2008).

2. Estudi de cas: un taller urbà

El taller de PV que constituirà l'estudi de cas per a este article es va desenvolupar a Santo Domingo (República Dominicana), entre el 18 i el 27 d'abril del 2007, en el marc de la II Trobada de la Universitat Popular Urbana de l'Aliança Internacional dels Habitants.

Dos són les raons d'esta elecció: en primer lloc, l'extrema concentració temporal (huit jornades de treball efectiu) permet observar el mètode de treball en condicions extremes, on més evidents són la funcionalitat i la disfuncionalitat (i al mateix temps redueix la quantitat de la narració).

Es va tractar, a més, d'una experiència en què la dimensió urbana va ser molt rellevant i que, per consegüent, va permetre aclarir amb eficàcia les seues possibilitats i els seus riscos.

Procediré de manera analítica, explicant pas a pas el desenvolupament del procés –d'esta manera espere oferir una explicació fructífera; el meu objectiu és no sols aportar idees i reflexions, sinó també indicacions operatives concretes.

2.1. Context i marc

L'Aliança Internacional dels Habitants (www.habitants.org) és un espai unitari actiu des de l'any 2003 de les associacions i dels moviments socials urbans, que fins al moment ha comptat amb l'adhesió de més de 200 organitzacions provinents de més de 30 països. El seu objectiu és propiciar l'intercanvi d'experiències, l'elaboració d'estratègies comunes, i campanyes per la solidaritat global com la Campanya Desallotjaments Zero.

La Xarxa promou la Universitat Popular Urbana (http://up.opencontent.it/cdiai/): un procés de trobades de formació i d'investigació, obert, participatiu i construït des de la base, dirigida als líders comunitaris i activistes en l'àmbit del dret a la vivenda i de la construcció social de l'hàbitat.

Paral·lelament a la II Trobada de l'UPU[12], es va desenvolupar un taller de PV dedicat als participants dominicans.

Des del començament la situació indicava una direcció bastant evident al treball col·lectiu. Esta direcció, que derivava de les enquestes, de les necessites i de les expectatives dels participants, era la d'un taller d'impacte i militant, útil de forma immediata per a les prioritats de la campanya en curs, Desallotjaments Zero. La campanya, de caràcter mundial, tenia una importància particular en la República Dominicana i en la ciutat de Santo Domingo, que estava vivint una fase de desallotjaments violents de comunitats senceres. Els desallotjaments, sovint il·legals, concloïen amb la destrucció de les vivendes.

2.2. Participants

Han participat en el taller 18 persones, dividides en dos grups. Este número, molt elevat respecte a les demandes del formador, és degut al fet que totes les organitzacions en via d'estructuració que formen part de la xarxa en la República Dominicana van enviar un representant; hi havia sindicalistes, sacerdots, jóvens investigadors universitaris i representants dels comités de ciutadans com Uprobrisas i la Junta de Veïns dels Ángeles[13], o d'organitzadors de la xarxa com Codecoc i Conamuca.

Cal assenyalar dos elements a propòsit de la composició del grup: d'una banda, l'extrema heterogeneïtat dels seus components, i d'una altra, l'homogeneïtat de les seues motivacions.

El grup era heterogeni per edat (entre 20 i 65 anys), gènere, competència i capital social dels seus components; i, especialment, no existia com a tal abans de l'inici del taller.

No obstant això era compartit el projecte d'activisme en el camp de la lluita pel dret a la vivenda, i el fet que tots els components participaven en representació d'un grup de referència més ampli, comunitari en un cas, polític en altres. Es donava un context, en suma, que el *nosaltres* importava més que el *jo*, i en el qual els *jo* es presentaven automàticament com a part d'un *nosaltres*, un *nosaltres* molt pròxim, que comprenia íntegrament tota la personalitat i no sols aspectes d'interés o de representació.

La formació es va desenvolupar en llengua espanyola.

2.3. Desenvolupament del taller

2.3.1. El plenari

18 d'abril – Plenari: inici del taller

Després d'una primera introducció de la proposta, es va projectar un taller que venia d'un taller anterior de vídeo participatiu que havia tingut lloc a Palestina, *sota el mateix sostre* (zaLab, 2006).

La proposta va ser debatuda i aprofundida conjuntament. Es van presentar després els distints instruments; cada un entrevistaria i seria entrevistat per un altre participant del taller (*Lunch* and *Lunch*, 2006). Les preguntes són només dues: autopresentació i expectatives respecte al treball en comú.

Visionem i discutim les entrevistes. I a partir de les expectatives dels participants es va decidir definitivament allò que es faria.

Després es va dividir el grup en dues parts, a partir de les necessitats logístiques dels participants: un treballarà al matí, l'altre a la vesprada. Cada grup inicia la discussió sobre l'argument del film. Al final del plenari, els dos grups intercanvien i comenten recíprocament els arguments.

El grup de matí treballarà sobre els xiquets del carrer (tema sobre el qual estaven sensibilitzats, però amb el que no havien tingut realment contacte: PV com a instrument per a explorar la realitat social circumdant); el grup de vesprada sobre els desallotjaments (tema que implica directament a molts dels participants: PV com a instrument per a explicar-se i accedir a una *voice*).
L'aspecte més tècnic de la formació, en un segon moment, es va abordar "guiant" els participants mentres experimentaven directament amb els distints instruments; al llarg del primer dia de treball es va treballar amb els més essencials.

Després d'un poc de teoria sobre el rodatge, en la qual s'introdueixen conceptes de l'àmbit i externs a l'àmbit i dels tipus de plans, passem a realitzar exercicis simples de composició i de narració, que després hem revisat i comentat.

En un segon moment, es va desenvolupar un mínim ensinistrament sobre l'ús del cavallet, i exercicis de moviment de cambra i de moviment del personatge.

2.3.2. Els processos: el grup de matí (Els xiquets del sol)

19 d'abril: l'argument

Després de la formació tècnica de què hem parlat en el paràgraf precedent, es van discutir l'argument i el seu tractament. Esta és una fase que, en termes generals, comprendre diversos dies de treball, atés que raonar, de forma consensuada, en termes socials i fílmics, no és un procés immediat.

Decidim que el paper central havia de ser per als xiquets del carrer (excloent altres arguments potencialment interessants: els xiquets no del carrer, els adults en representació dels pares i de les mares...) que entrevistaríem i observaríem en la seua vida quotidiana.

El discurs més analític s'obtindrà d'una entrevista amb un pare salesià que dirigeix un centre per a la infància en el barri de Crist Rei.

Discutim perllongadament a propòsit de les preguntes que havíem de fer als xiquets, del tipus de relació que havíem d'establir amb ells i de com arribar a establir-la.

20 d'abril: primer dia de rodatge. Els xiquets



Ensinistrament del maneig de les cambres i rodatge.

Després d'un ràpid repàs dels elements teòrics i pràctics del primer dia, es va formar un grup de treball: demostració pràctica sobre l'organització i ús del material, organització del treball, secretaria d'edició.

La primera entrevista a un xiquet, Manuel, va patir les conseqüències de l'escassetat del temps de preparació i, de l'escassa focalització en la importància de la relació. El personatge respon netejant les sabates de l'entrevistador –és el seu treball, i es vol explicar; però això implica una relació jeràrquica, confirmada pel tipus de pregunta: "Què opina vosté de la problemàtica de la infància?" (Resposta: "Diga'm?").

Poca cosa de l'entrevista és utilitzable, i si l'objectiu és entrar en contacte amb una realitat que es vol canviar, la veritat és que no hem tingut èxit. A partir de l'experiència, vam tornar a discutir sobre estos temes. Una segona entrevista ja va ser millor.

21 d'abril: matí, segona jornada de rodatge: l'entrevista al sacerdot

Es tracta d'una entrevista diferent a les que han de fer-se als xiquets: no és la narració d'una història de vida, sinó que és de tipus informatiu. Per consegüent podem procedir de manera distinta sobre l'impacte que tindrà la cambra i la nostra manera de manejar-la, i podem deixar una empremta més estreta. L'entrevista, molt més senzilla, va molt millor.

22 d’abril: matí, primera jornada de muntatge

Superant la freqüent falta de corrent elèctric i els problemes informàtics que se’n deriven, es desenvolupa una introducció als fonaments del programa de muntatge.

Al llarg dels diversos exercicis realitzats, emergeix dramàticament la diversitat interna del grup, en este cas des del punt de vista de l’alfabetització informàtica. Alguns dels participants no han usat mai un ordinador, i dominar el programa de muntatge és certament complicat; açò crea una polarització en el grup i algunes tensions entre els participants. De totes maneres es decideix posar un darrere d’altre els rodatges i les observacions i les entrevistes als xiquets.

23 d’abril: matí



La major part del grup no està present: es troben en una visita organitzada per l’UPU. Amb només dos participants, el treball es pot compartir a un nivell molt major. Es dóna una bona i positiva tensió en el treball.

Prenem com a guia l’entrevista al sacerdot, debatent a fons les posicions que es manifesten i prenent només aquelles que poden ser-nos realment útils. El producte són onze minuts, que lentament anem reduint.

24 d’abril: matí

A la vesprada ha de tindre lloc la projecció en el plenari de l’UPU. Es treballa al matí amb l’objectiu de socialitzar amb la resta del grup el treball realitzat i finalitzar el muntatge per a la projecció de la vesprada. Però no hi ha llum. Cap a les deu del matí sol tornar; però hui, no.

En conseqüència es transmet a la universitat. En menys de dos hores, el formador conclou el muntatge. El grup se situa darrere d’ell, observa i escolta com el muntador va dient en veu alta tot el que va fent. Sobre algunes eleccions hi ha temps per a poder discutir, sobre d’altres, no.

A pesar de la dinàmica tecnicovertical, l’atenció del grup i el seu nivell de participació emotiva són altíssims.

2.3.3. Els processos: el grup de vesprada (Desallotjaments Zero)

19 d’abril: vesprada

Després de la formació tècnica i dels exercicis pràctics, els treballs van quedar forçosament suspesos a causa de la manifestació universitària contra l’augment dels preus dels transports públics.

Va quedar només temps per a confiar en aquells que venien dels barris objecte de disposicions massives de desallotjaments de contactar i dialogar amb els possibles testimonis, debatent molt ràpidament el caràcter del discurs que s’havia de tindre amb ells.

20 d’abril: vesprada, Valiente (Boca Chica)

El grup se suma a la visita al Barri de Valiente (Boca Chica), organitzada per l’UPU. Només arribar pareix clar que en el barri en qüestió no s’han contactat testimonis. No és qüestió de caçar-los a cegues; es prossegueix en l’ensinistrament en l’ús de la cambra (moviments de cambra, tècniques amb la cambra en la mà).

Els habitants del barri reaccionen negativament i el grup és obligat a autopresentar-se i a justificar les seues accions. Reflexió col·lectiva sobre l’impacte de la gravació en vídeo, moment d’interacció social per a problematitzar i subsegüent rediscussió de l’argument i de l’enfocament de les entrevistes.

21 d’abril: vesprada, rodatge a Villa Esfuerzo i Brisa del Este

Primera entrevista a Villa Esfuerzo, d’on prové una de les participants. Acollida digníssima i tensa, sensació plena de trobar-se enmig d’una comunitat que s’autoexplica. Molta participació i molt de respecte pel rodatge.

La testimoni, Jazmín, va ser triada en un moment de discussió comunitària col·lectiva; el grup és acollit per una majoria dels membres de la comunitat. Alguns es queden a escoltar l’entrevista, d’altres no. Es fien, tant de la testimoni com del dispositiu del relat que s’ha construït al seu voltant.

Es realitzen altres dues entrevistes a Brisa del Este, en una situació marcadament més desestructurada.



22 d’abril: vesprada, visionats i discussions

Problemes tècnics ens obliguen a renunciar a l’ordinador; visionem, doncs, les entrevistes i, al discutir-les, estructurem un muntatge de paraula. Decidim partir d’un personatge guia –Jazmín, de Villa Esfuerzo- i decidim estructurar el muntatge a partir del seu relat, açò vol dir privilegiant una reconstrucció cronològica sobre altres possibilitats (temàtica, per flaix *forward*, per blocs).



23 d'abril: vesprada: muntatge

Grup al complet. Introducció al programa de muntatge; a la primera ronda d'exercicis pareix evident que el temps serà insuficient: es reprodueix el problema de l'alfabetització informàtica. El formador tanca el temps d'aprenentatge i inicia ell mateix el muntatge: el grup fa de director que dóna indicacions i discuteix les eleccions realitzades.

2.3.4. Els films produïts; la restitució

***Desallotjaments Zero, 8'*, miniDV, Itàlia- República Dominicana, color, 2007**

Jazmín, del barri de Villa Esfuerzo, juntament amb Cándida i Cristina, del barri de Brisa del Este de la ciutat de Santo Domingo, expliquen com han sigut desallotjades, han vist destruïdes les seues cases, però continuen ocupant el mateix terreny vivint en barraques.

***Els xiquets del sol*, 8', miniDV, Itàlia-República Dominicana, color, 2007**

Seguim la jornada de Miguel, un xiquet que es guanya la vida netejant sabates. Escoltem també el punt de vista del pare que dirigeix el centre per a la infància del barri de Cristo Rey, a Santo Domingo.



La restitució ha tingut dos moments. En el primer, hem projectat els dos films en la clausura dels treballs de l'UPU. La discussió posterior va comptar principalment amb intervencions sobre el contingut i amb reaccions emotives. S'intenta portar el debat cap al mètode; la principal retroalimentació dels participants es referix als problemes i a la potencialitat de posar d'acord un grup tan ampli i divers.

En general, els participants són vistos com un nou grup de treball a disposició de les exigències de la lluita.

Dos dies després, a Villa Esfuerzo, va tindre lloc la projecció de restitució a la comunitat.



He presentat expressament, per a la discussió, un estudi de cas amb llums i ombres: són els relats més instructius. Deixe per a les conclusions una anàlisi detallada dels elements obvis –com, per exemple, l'impacte del número excessiu de participants i dels ritmes excessius sobre la comprensió global del procés tècnic, narratiu i social.

Igualment, vull fer notar que la impossibilitat d'observar el procés de difusió dels dos vídeos, que es va produir després de la meua partida de la República Dominicana, no em permet incorporar en este text una dimensió fonamental dels processos de PV, que és el de l'impacte en l'àmbit de l'esfera pública local.

Em centraré, en canvi, en dos elements que podrien generalitzar-se: la composició del grup i la dicotomia entre la dimensió urbana i la dimensió comunitària.

3. Conclusions. PV, Context urbà, Dimensió comunitària

3.1. La composició del grup

Haver de constituir un grup compost per líders comunitaris de diversa procedència ha representat més un problema que un avantatge. En primer lloc, s'ha hagut de dedicar un temps i una energia excessius al treball de formació del grup, i les distintes opinions dins del grup han fet que les discussions foren a vegades tenses i fatigoses.

A un nivell més profund, no hi ha hagut possibilitat de treballar sobre la identitat i

les necessitats del grup, instrument fonamental en la formació, i única garantia possible per a la seua continuïtat –que, en este cas, no es va donar.

Finalment, l'amplitud de les diferències competencials de partida dins del grup –en primer lloc d'alfabetització informàtica– han comportat una certa polarització dins del grup, que no ha arribat a ser mai conflictiva però que significava un buit de poder.

Un problema semblant de desigual distribució de sabers i de poder es va donar, en termes generals, en la introducció del muntatge. D'una banda, este és un element fonamental per a poder imaginar la continuïtat posterior durant la formació; d'una altra, cal procedir amb cautela i només quan racionalment és possible. Si els temps són excessivament limitats, probablement és millor evitar l'exacerbació de les relacions de poder i l'extensió de les frustracions respecte al procés confiant el muntatge en el formador.

Generalitzant, es pot afirmar que, per a optimitzar les possibilitats formatives i transformadores d'un procés de PV, el grup de participants hauria de ser el més homogeni possible i, si és possible, hauria de ser un grup ja format abans del procés. Esta és també una garantia per a la seua continuïtat, al tractar-se d'un subjecte col·lectiu a què deixar la titularitat dels instruments[14].

3.2. La dimensió urbana, la dimensió comunitària

La dimensió urbana no és la més idònia per a un taller de PV.

Açò és així per les raons "clàssiques" d'un major impacte del vídeo en els àmbits rurals, però que, com hem vist en l'apartat 1.3., poden ser superades. I açò és així també i sobretot per la dificultat d'individualitzar a quines persones o grups socials explicar i als que proposar-ho.

En el vast mar ciutadà, el projecte PV probablement només funciona quan es dóna en les illes: en les xicotetes o grans comunitats que componen la ciutat, que en formen part i que al mateix temps en són excloses.

És el que es va fer amb "Desallotjaments Zero", i sobretot amb la comunitat de Villa Esfuerzo. El relat resultà orgànic, i realment compartit, sense per això perdre la complexitat i la multiplicitat de públics aconseguits típica de la dimensió urbana.

Decidir-se, al contrari, per una categoria transversal, i però encara, per una

categoria poc coneguda, com és el cas de “Xiquets del Sol”, corre el risc de naufragar. En la millor de les hipòtesis s’aprén, com així va succeir, com NO afrontar el problema, i es comença a pensar com afrontar-lo, que, ben mirat, tal vegada no siga un resultat menor en la formació dels líders urbans.

---

4. Bibliografia

Braden, Su and Thi Thien Huong Than. 1998. *Video for Development. A casebook for Vietnam*. Oxford – London: Oxfam Press.

Chambers, Robert. 2003. *Participatory Workshops – a sourcebook of 21 sets of ideas and activities*. London: Earthscan.

Clive Robertson and Jackie Shaw. 1997. *Participatory Video: A Practical Approach to Using Video Creatively in Group Developmental Work*. London: Routledge.

Crocker, Stephen. 2003. “The Fogo Process: Participatory Communication in a Globalizing World.” in *Participatory video: Images that transform and Empower*, edited by S. White. London: Sage.

—. 2008. “Filmmaking and the Politics of Remoteness: The Genesis of the Fogo Process on Fogo Island, Newfoundland.” *Shima: The International Journal of Research into Island Cultures* 2:59-75.

Extension, Departement of. 1972. “Fogo Process in Communication: A reflection on the use of film and video-tape in community development.” Memorial University of Newfoundland, St. John’s. Fairbairn.

FAO. 1987. “A rural communication system for development in Mexicòs tropical lowlands.” *Developement communication case study*.

FAO and UN. 1996. “Communication for Rural Development in Mexico.” in *Available online at the Communication Initiative Website*.

Ferriera, George. 2006. “Pelican case study: Participatory video in the policy making process: the Keewaytinook-Okimakanak case study.” University of Guelph, Canada.

Gilbert, Bruce. s.d., “Speaking of Fish. Exploring the use of Popular Education in Rural Newfoundland.” www.ryakuga.org/library/fish.html Retrieved 15.05, 2006.

Gonzalo Olmos and Marcelo Ramella. 2005. “Participant Authored Audiovisual Stories (PAAS): Giving the Camera Away or giving the camera a way?” *Papers in Social Research methods, qualitative series* London School of Economics.

Habermas, Jurgen. 1996. *Fatti e norme. Contributi ad una teoria discorsiva del diritto e della democrazia.* Milano: Guerini e Associati.

Lotman, Jurij. 1985. *La semiosfera. L’asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti.* Venezia: Marsilio.

Lunch, Chris. 2004. “Participatory Video: Rural People Document their Knowledge and Innovations.” *IK Notes, The World Bank Group*.

Lunch, Nick and Chris Lunch. 2006. *Insight into participatory video*. Oxford: Insight.

Molony, Tegan, Zeze Zonie, and Lauren Goodsmith. 2007. “Through Our Eyes: Participatory Video in West Africa.” *Forced Migration Review* 27:37-38.

Odutola, Kole Ade. 2003. “Participatory use of Video: A case study of community involvement in story construction.” *Global Media Journal* 2.

Pink, Sarah. 2004. “S. White (ed.) Participatory video: Images that Transform and Empower (review).” *European Journal of Communication* 19:411-412.

Quarry, Wendy. 1984. “The Fogo Process: An Interview with Don Snowden.” *Interactions* 2:28-63.

—. 1994. “The Fogo Process: An Experiment in Participatory Communication.” University of Guelph.

Riaño, Pilar. 1994. “Women in grassroots communications: furthering the social change.” Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, Kalima. 1992. *Where women are leaders: The SEWA movement in India*. New Dehli: Vistaar Publications.

Snowden, Donald. 1983. “Eyes see; ears hear.” Memorial University, St. John,

Newfoundland, Canada.

Stella, Renato. 1999. *Box Populi. Il sapere ed il fare della neotelevisione.* Roma: Donzelli.

Thompson, John B. 1995. *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*. Cambridge: Polity Press.

White, Shirley A.;. 2003. *Participatory Video: Images That Transform and Empower*. London, Thousand Oaks, New Dehli: Sage.

Williamson, Anthony. 1973. “The Fogo process. User-oriented communication systems and social development. The Canadian experience.” in *UNESCO meeting on the planning and management of new communication systems*. Paris.

—. 1991. “The Fogo Process: Development Support Communications in Canada and the Developing World.” in *Communication in Development*, edited by F. Casmir. Norwood, N.J.: Ablex.

zaLab, Aut. Coll. ;, (Stefano Collizzolli, Andrea Segre, and Alberto Bougleux). 2006. “Zavattini digitale: dai cinegiornali liberi al video partecipativo.” *Quaderni del CSCI, IIC, Barcelona* 2.

zaLab, Aut. Coll.;, (Stefano Collizzolli, Andrea Segre, and Alberto Bougleux). 2007. “Gli occhi non accreditati.” Pp. 123-135 in *Lavorare con la diversità culturale*, edited by A. Surian. Trento: Eriksson.

Notes

[1] Un procés de producció de vídeo sense una escenificació preestablerta, directe i produït des de baix (grassroots), que es desenvolupa en un moviment cíclic de rodatge i visionat de les imatges. L’objectiu del procés és crear narratives audiovisuals que comuniquen el que els participants del procés vulguen comunicar realment, de la forma que a ells els parega adequat (Johansson et. al., 1999, 35)

[2] En realitat el procés s’havia posat en marxa abans, amb l’encàrrec per part del departament d’Extensió de la MUN a Fred Earle com field worker en l’illa, i va prosseguir al llarg dels primers anys de la dècada dels 70

[3] El vídeo va catalitzar l'atenció dels presents i va estimular les discussions que Earle, fins aquell moment, havia tingut moltes dificultats per a escoltar. L'entusiasme –i l'obstinació d'Earle– van ser notables: al llarg del primer any del procés, els films van ser projectats en 35 ocasions, amb un públic estimat, en termes globals, de 3.000 persones (sobre 5.000 habitants)

[4] Ja que el vídeo era desconegut per la comunitat, i ja que es tracta d'una tecnologia que la gent corrent pot utilitzar i controlar i, si els dóna temps per a familiaritzar-se en un context públic, poden ser estimulats a aprendre'n i a no tindre por o deixar-se enganyar. El seu èxit necessita la projecció dels vídeos i una discussió basada en el que els vídeos han mostrat.

[5] L'impacte instantani de les projeccions va ser particularment evident en una assemblea comunitària a Lords Cove, on el *playback* de la reunió va donar als presents l'oportunitat de veure la terrorífica falta de participació i d'observar la seua pròpia apatia. Com resultat d'esta presa de consciència, es va repetir la reunió en una altra data, que va tindre una participació bastant àmplia i va produir l'elecció de nous representants

[6] Una altra cosa que el treballador comunitari pot fer és prendre el vídeo realitzat amb un grup en un poble determinat i mostrar-lo a un grup de la mateixa tipologia d'un altre poble. Els vídeos (…) es converteixen en una nova forma d'aprenentatge. Açò ho denominem aprenentatge horitzontal, i està sent cada vegada més unànimement reconegut en tot el món com un component essencial de l'educació, en general (però no exclusivament) entre els adults. La gent del poble pot usar el vídeo per a reconéixer-se recíprocament dins del propi poble o entre el propi poble i els altres pobles, i ho està fent cada vegada més.

[7] Particularment en els circuits de retroalimentació interna

[8] Tant en els circuits de retroalimentació interna com en els de retroalimentació horitzontal

[9] The techniques described here can orient the community workers use of video with village people are primarily for audiences that are illiterate and uneducated (Snowden, 1983)

[10] A pesar de la gran diferència en termes de difusió de la tecnologia audiovisual entre els nostres dies i el temps en què es va desenvolupar el Fogo Process, i a

pesar de la difusió de formes dialògiques espontànies i no experimentals en l'ús del vídeo (per exemple, les llistes audiovisuals de resposta immediata en molts clips carregats en el youtube), em pareix que es pot afirmar encara que el vídeo és encara un mitjà de comunicació substancialment unidireccional

[11] És necessari, evidentment, anar més enllà de l'ús del vídeo com a espill i introduir des de les primeres fases del procés la consciència d'estar produint un text audiovisual que té la intenció de convertir-se en un model

[12] Van participar en les jornades de formació uns quaranta líders de barris populars i facilitadors provinents d'Argentina, Bolívia, El Salvador, Haití, Mèxic, Perú, Puerto Rico, Itàlia, Regne Unit, Veneçuela i de la República Dominicana. La Trobada es va organitzar amb la col·laboració del departament d'Urbanística de la Universitat Autònoma de Santo Domingo (UASD) i del principal referent dominicà de la Xarxa, Coophabitat. Per a altres i més específiques informacions: http://it.Habitants.Org/article/view/1875/)

[13] Dues comunitats que havien patit un desallotjament violent, i que estaven ocupant les seues pròpies terres, a Brisa del Este i a Villa Esfuerzo, àrees suburbanes de Santo Domingo

[14] En este cas van quedar en l'associació que coordinava la xarxa, COOPHABITAT

Traductor: Ximo Martínez.

Educação popular e movimentos populares: emancipação e mudança de cultura política através de participação e autogestão

Percassi, Jade
Educadora e pesquisadora
Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular da Universidade de São Paulo
Doutoranda em Sociologia da Educação – Faculdade de Educação/USP

Educação popular e movimentos populares: emancipação e mudança de cultura política através de participação e autogestão[1]

Pretendemos com este trabalho contribuir para a investigação do papel desempenhado hoje pela educação popular nos processos de militância e participação nos movimentos populares, e sua possível repercussão sobre a cultura política dos sujeitos pertencentes aos coletivos estudados. Procuramos para isso identificar a importância atribuída à educação pelos movimentos populares estudados em suas propostas de atuação, as instâncias em que são desenvolvidas as atividades de educação/formação, quem são e como atuam os agentes educadores e, finalmente, qual a percepção desse processo por parte dos participantes das bases dos movimentos. Escolhemos como estudos de caso o Assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno e o Mutirão Paulo Freire, comunidades da base do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da União dos Movimentos de Moradia de São Paulo situadas na região da Grande São Paulo. Para a análise sobre as opções metodológicas adotadas, inserimos na discussão os pressupostos políticos pedagógicos de atuação dos agentes educadores do Movimento de Economia Solidária.

Palavras-chave: *educação popular, movimentos populares, autogestão, emancipação, participação política, cultura política.*

“Cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la Vida
y porque no podemos, ni queremos

dejar que la canción se haga cenizas.”

(Mario Benedetti – Por que cantamos)

Um pouco de história (essa história não começa onde eu começo!)

A construção por auto-organização popular é um fenômeno presente historicamente no Brasil, tanto nas zonas rurais quanto nas periferias urbanas, diante dos baixos salários, dos altos aluguéis e da especulação imobiliária. Datam de 1940 os primeiros núcleos de ocupações irregulares em São Paulo (Bonduki, 1998), frutos da urbanização e da falta de alternativas habitacionais, e com eles as experiências domingueiras de construção da moradia por ajuda mútua. Naquela mesma época também se registravam atividades de produção agrícola coletiva no interior do estado de São Paulo (Cândido, 1998) além de ocupações coletivas de terra (Oliveira, 1988). A demanda por terra e por moradia nas últimas três décadas fez surgir, além de posses, favelas, cortiços e loteamentos clandestinos, movimentos populares organizados. A atuação destes, por sua vez, resultou na criação de instituições assessoras e em políticas de reforma agrária e de habitação de interesse social.

Por outro lado, e ao mesmo tempo, a crise no mundo do trabalho gerou reações políticas: populares, quando trabalhadores e trabalhadoras sem perspectivas de ingresso ou reingresso no mercado de trabalho tomam para si a tarefa de se organizar sob a forma de empreendimentos coletivos; dos intelectuais, com a criação de núcleos nas universidades que vêm apoiando iniciativas de trabalho e produção coletivos e desenvolvendo estudos sobre cooperativismo e economia solidária; e do poder público, sob a forma de programas voltados para a capacitação ou requalificação de milhares de pessoas desempregadas para a geração de trabalho e renda de forma associada.

Num primeiro momento, nos perguntamos se as conquistas destes movimentos extrapolam as demandas iniciais por habitação, terra e trabalho. Acreditamos que sim, que os processos de organização popular historicamente geraram novas formas de relações sociais entre seus participantes.

Descompasso entre “sujeitos” e “objetos” (a academia se afasta da história)

Em sua apresentação na 13ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, em 1990, a professora Maria da Glória Gohn apontava para uma tendência ao distanciamento entre os estudos sobre as temáticas da educação popular e dos movimentos populares. Os estudos em educação dos anos setenta, analisando as experiências de educação popular desenvolvidas por diferentes agentes e categorizando-as segundo seu caráter libertador ou integrador junto às populações teriam sido gradativamente substituídos nos anos oitenta pelos estudos das ciências sociais, que focalizavam os movimentos populares, sua estrutura, funcionamento e relevância, sem no entanto voltar a devida atenção para os aspectos pedagógicos dos processos de militância e participação política – a aprendizagem gerada pelo contato com instâncias do poder público, pelo diálogo estabelecido com profissionais de diferentes áreas das assessorias técnicas, pelo exercício repetido de práticas políticas participativas, pelo convívio com os companheiros e companheiras.

Segundo Gohn, a era que se seguiria assistiria a uma estagnação da produção teórica sobre aqueles temas na mesma proporção em que se esvaziava a força do coletivo. A crise dos movimentos populares estava dada, fosse pela ausência de projetos políticos próprios, pela dependência de agentes externos (assessorias, ongs, universidades, igreja, partidos políticos) ou pelo acolhimento das demandas populares pelo Estado. O saldo positivo de todo o processo da militância popular e intelectual existente até então, teria sido o seu aspecto educativo, de construção de uma cultura política fundamentada na participação.

Quase duas décadas depois, seguimos concordando com a avaliação de que as práticas de educação popular nos movimentos populares tiveram o mérito de contribuir para conquistas em relação à cidadania da população como um todo, o que não impediu um refluxo da produção acadêmica sobre o tema. No entanto, alguns movimentos populares não se extinguiram, passaram por reformulações e seguem atraindo novos sujeitos para engrossar as fileiras da militância; sinal claro de que a cultura política fundamentada na participação popular continua gerando frutos.

Impressões sobre a vida na nossa metrópole – que hoje sorri e amanhã nos devora

Nessa cidade, nos últimos tempos, vi de tudo um pouco. Vi gente querendo abrir a cabeça das outras para 'costurar idéias dentro'. Vi gente querendo mandar nas outras para conseguir o que acreditava ser melhor para todos. Mas vi também muita gente brigar junto, ombro a ombro, por seus direitos até mesmo contra a força bruta, e discutir em roda até cansar para decidir por consenso o que fazer. Principalmente, vi o povo se juntar para conseguir o que queria, precisava e acreditava.

E depois? O que será que acontece? Como pode ser que em alguns cantos, depois de 'comer tanto sal junto' cada um tenha entrado para sua casa e fechado a porta, enquanto em outras histórias o pessoal 'tomou gosto pela coisa' e continua participando de espaços de discussão e decisão coletivas até hoje em dia?

As incursões pelos estudos e sobretudo, pelas experiências de educação popular, participação política e autogestão me levam a um palpite – de que a experiência por si mesma pode marcar a trajetória de cada um dos indivíduos, mas é a reflexão coletiva que traz consigo a possibilidade de mudança no modo de viver e de pensar o mundo de um grupo ou comunidade.

Quando a cidade virou campo

Na pesquisa de mestrado desenvolvida ao longo dos últimos anos elaboramos uma reflexão sobre processos de educação popular na base de movimentos populares de abrangência nacional. O foco inicial está em células-base de dois dos movimentos: o Mutirão Paulo Freire, do Movimento Sem Terra Leste 1, filiado à União de Movimentos de Moradia (UMM), e o Assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno, da Regional Grande São Paulo do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), ambos acompanhados pela Assessoria Técnica USINA – centro de trabalhos para o ambiente habitado.

Após a apresentação de um breve histórico dos movimentos populares escolhidos para esta investigação e o levantamento de documentos e depoimentos de pessoas de referência nos respectivos setores de formação, avançamos para a etapa de buscar semelhanças e singularidades entre os processos, na verificação de continuidades e descontinuidades entre os pressupostos político-pedagógicos e a atuação dos agentes educadores junto aos demais sujeitos da educação popular, a

partir da percepção por parte dos sujeitos que vivem a experiência dos processos coletivos de luta e de militância.

Em seguida, recorremos aos pressupostos políticos e pedagógicos que orientam a atuação dos agentes educadores também no Movimento de Economia Solidária, para ampliar nosso repertório na discussão sobre as opções metodológicas adotadas pelos movimentos populares e sua coerência com os pressupostos políticos e pedagógicos expressos por documentos e por suas lideranças/agentes educadores.

As duas ações básicas da pesquisa foram os estudos bibliográficos e a pesquisa em campo, cuja metodologia se pautou fundamentalmente na observação participante. Realizei visitas a cada uma das comunidades no período entre março de 2005 e janeiro de 2008. Nos dois primeiros grupos, tive oportunidade de observar a atuação dos agentes educadores, contrastando-as com os pressupostos político-pedagógicos dos respectivos movimentos a que pertencem, e realizei entrevistas com homens e mulheres mutirantes e assentados.

A pesquisa de campo foi estruturada da seguinte forma:

- *Visitas ao assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno*
  Reunião de coordenação, Assembléia, Reunião de brigada de construção, Reunião de núcleo; Entrevistas com assentados/as.
- *Visitas ao mutirão Associação de Construção Comunitária Paulo Freire*
  Reunião de coordenação, Assembléia, reunião dos Grupos de Trabalho, Reunião de bloco; Entrevistas com mutirantes.

Ao abordar tais atividades em meu contexto de pesquisa, interessava observar o potencial formativo nelas presentes; entendido como possibilidade de concretização das propostas dos movimentos estudados. Mas também interessava observar as situações de sociabilidade que ocorrem nessas circunstâncias – o modo de atuação específico dos sujeitos, que emerge da dinâmica social existente antes e depois da atividade propriamente dita.

Durante as visitas de campo, tive oportunidade de acompanhar também outras atividades do MST e da UMM: o Congresso Nacional de 25 anos do MST, o Encontro da Regional Grande São Paulo; o Encontro dos 20 anos da UMM, o Seminário do Movimento Leste 1; e posteriormente, do Movimento de Economia Solidária – o Seminário Nacional e a Plenária Estadual de Economia Solidária.

O elemento relevante nesses diferentes eventos é a dinâmica da organização, que reflete uma cultura política dos grupos e uma ordenação simbólica que pode ser observada também nas atividades desenvolvidas nas células base dos movimentos estudados – nestes casos, o assentamento e o mutirão.

Nas diferentes ocasiões, percebi a necessidade de explicitar aos participantes com quem tive a oportunidade de conversar o intuito de trazer a público as descrições da dinâmica de funcionamento daqueles espaços. Não houve qualquer tipo de questionamento quanto à utilização das informações, desde que não sejam mencionadas deliberações sobre estratégias políticas de ação.

A última etapa da coleta de dados consistiu na realização de entrevistas individuais e coletivas com participantes dos diferentes movimentos. O roteiro dessas entrevistas buscou captar as representações desses sujeitos sobre sua história, seu papel no movimento, a importância da trajetória de militância em sua vida e sua percepção sobre mudanças efetivas no seu modo de pensar e agir a partir dessa mesma trajetória. Houve também o interesse por parte dos entrevistados em discutir, para além de sua experiência, suas visões sobre o processo de formação nos movimentos.

Além do registro dos acontecimentos em diário de campo realizamos o registro fotográfico para memória de todo o processo. As entrevistas realizadas foram gravadas mediante autorização dos entrevistados. Utilizamos ainda as fichas de cadastro atualizadas dos mutirantes e assentados para a caracterização dos grupos estudados.

Para subsidiar a realização da pesquisa de campo contamos com a reflexão acumulada por todos os intelectuais educadores que contribuíram com as experiências de pesquisa participante organizadas por Carlos Rodrigues Brandão (em 1983 e 1987), além da orientação cuidadosa do professor Celso Beisiegel.

A análise dos dados deu-se a partir de:

1. Documentos

produzidos pelos movimentos com orientações ou diretrizes para o desenvolvimento das atividades de educação popular. Nesses documentos procuramos avaliar os pressupostos político-metodológicos dos movimentos sobre o processo educativo;

2. Registro das atividades

desenvolvidas por agentes educadores junto aos respectivos grupos, para avaliar a coerência entre os pressupostos dos movimentos sobre o processo educativo e os métodos empregados para atingir os objetivos pretendidos;

3. Observação das dinâmicas de participação nos

espaços coletivos de discussão e deliberação, verificando práticas mais ou menos democráticas nesses diferentes espaços;

4. Entrevistas individuais e coletivas com agentes educadores/lideranças dos movimentos a que pertencem os grupos. Buscamos

em conjunto com os agentes educadores possibilitar a reflexão coletiva sobre sua prática, a partir da problemática levantada por esta pesquisa, disponibilizando para a discussão inclusive elementos levantados em nossas observações de campo.

A pedagogia em movimento

Os encontros estaduais aos quais estivemos presentes foram eventos grandes, que reuniram centenas de pessoas, com diferentes níveis de envolvimento com a militância e de formação política. Se analisarmos essa opção metodológica apenas sob o ponto de vista do aprofundamento nos conteúdos propostos como temas a serem estudados, certamente as expectativas iniciais expressas pelos movimentos seriam frustradas. Se, por outro lado, tivermos um olhar que privilegia não a aquisição de saberes acumulados, mas a vivência da estrutura organizativa e a possibilidade de estar em contato com muitas pessoas que não são conhecidas, mas que têm entre si uma identidade pelo pertencimento a uma luta comum, então veremos que há um objetivo subjacente que está sendo atingido, que é o fortalecimento dessa mesma identidade coletiva.

Com isso não queremos dizer que os conteúdos abordados nos encontros não são de maneira alguma trabalhados por aqueles com menos tempo ou experiência de participação no movimento, pelo contrário; tomar contato com lideranças mais antigas, escutar palavras que já fazem parte de um novo léxico com outros sotaques e ter a oportunidade de comentar diferentes pontos de vista sobre os assuntos que estão relacionados com um projeto político maior que tem conseqüências nas suas próprias vidas são sutilezas que vão alimentando e enriquecendo a visão de mundo de todos os participantes.

A postura adotada pelos coordenadores dos núcleos e grupos de trabalho que observamos foi extremamente cuidadosa e coerente com as orientações da organização, demonstrando disponibilidade para o diálogo e estimulando os participantes a expressar suas opiniões e questionamentos; foram raríssimos os casos em que houve por assim dizer um monopólio do uso da palavra, em geral para prestar esclarecimentos e não para defender determinados posicionamentos.

Acompanhamos os trabalhos das comissões de sistematização com as pessoas responsáveis pela relatoria, tarefa desempenhada minuciosamente para garantir que todas as discussões fossem contempladas. A organização geral de ambos os encontros é exemplar do ponto de vista da alimentação e dos alojamentos; se pudemos observar um descompasso entre o planejado e o executado, isto se deu especificamente com relação à ciranda, no MST, e à creche, na UMM, equipes destacadas para ficar com as crianças presentes; que eram muitas, muitas mais do que o esperado. Não podemos deixar de mencionar a importância dos momentos de festa; criar um ambiente educador e militante com alegria realimenta de

esperanças o coração de quem luta por uma vida e um mundo melhores.

Durante os encontros regionais da Leste 1 e da Regional Grande São Paulo, o clima instaurado é como o da preparação para uma longa jornada. As pessoas que participam, membros da coordenação de grupos e famílias destacadas para representar seu espaço, têm um envolvimento existencial com as causas dos movimentos a que pertencem; a discussão e definição de estratégias a partir de uma apreensão da realidade, da interpretação política do que está acontecendo no espaço em que atua, no movimento e no mundo, pressupõe uma disposição em sistematizar as informações a que tem acesso, estudar a conjuntura, conjecturar, elaborar suas idéias e debatê-las com os demais. Nesse sentido, os encontros regionais podem ser definidos como espaços de educação popular em que se educam os próprios educadores, lideranças e pessoas de referência que retornam aos grupos da base renovados pela reconstrução dos saberes do movimento.

Consideramos as ocupações de terra e de imóveis vazios momentos riquíssimos do processo de educação popular nos movimentos estudados, em que são postos à prova todos os pressupostos políticos e pedagógicos de atuação das lideranças. É preciso acreditar no que se está fazendo, ter convicção do sentido político da ação, construir esta convicção conjuntamente com as pessoas que estão participando a partir de uma constatação de que erradas são as injustiças que caracterizam as situações que estão vivendo. As relações de confiança que se estabelecem ali, entre os companheiros e no movimento, são terreno fértil para o início de uma fase de redescoberta da possibilidade de mudar, e de ampliação do repertório de formas de concretizar essa mudança. A ação exige de todos a compreensão da importância de sua participação nas discussões e na execução de tarefas, e reforça com isso a idéia de que cada um tem um papel a cumprir para que o movimento seja movimento, desmistificando o movimento enquanto personificação – como um ente que intervirá em nome de suas reivindicações.

Nos trabalhos de base observados, as lideranças se mostraram agentes educadores muito afinados com as orientações de seus movimentos e com as preocupações que haviam elencado por ocasião de nossas conversas. Observamos sua atuação frente aos grupos, contando histórias e trazendo temas cotidianos para discutir até chegar a sua desnaturalização; apresentando as propostas dos movimentos e reafirmando a necessidade das pessoas, em fazendo a opção pelo movimento, assumirem o compromisso político da participação. Tanto nos grupos de origem como nos acampamentos, a ênfase maior do trabalho dos agentes educadores consistia em conseguir a regularidade da freqüência das pessoas às reuniões,

através da criação de situações em que eram levados a perceber as razões políticas das necessidades pelas quais passavam, e da proposta de atuação também política, necessária para sua superação.

Ao nosso ver, presenciamos um processo de educação politizadora, que procura distinguir a ação assistencialista da ação política, e despertar nas pessoas a disposição para a mudança, que envolve a contribuição de cada um para o coletivo. Passando dos espaços de militância nos movimentos às instâncias internas ao Assentamento e ao Mutirão, esferas em que se radicaliza a horizontalidade das relações entre lideranças e as pessoas dos assentamentos e mutirões, por serem as próprias coordenações compostas por assentados e mutirantes.

Sobre as assembléias, é preciso dizer que ao longo do período compreendido pela pesquisa a freqüência e a qualidade da participação das pessoas foi bastante variável, no mutirão como no assentamento. Isso se deu devido a diferentes fatores, como o ritmo da construção e as pautas a serem discutidas. Para efeito de nossa análise selecionamos assembléias nos dois espaços que contaram com ampla participação das famílias, quantitativa e qualitativamente, para avaliar a postura dos coordenadores e coordenadoras e dos assentados e mutirantes. Nas duas ocasiões, pudemos observar o envolvimento de todos os presentes nas discussões, tanto na defesa e argumentações sobre as propostas encaminhadas, quanto nas conversas nos grupos formados para discutir os temas de pauta que antecederam as discussões e deliberações em plenário.

Os coordenadores e coordenadoras tiveram um papel restrito, de apresentar os informes dos movimentos e introduzir cada ponto de pauta a ser tratado. Foram referência do ponto de vista organizativo, dando início e ‘amarrando’ a seqüência das atividades desenvolvidas, sem imposições nem alterações de voz ou de humor. Nos momentos de votação foi solicitado inclusive o apoio da equipe de assessoria técnica para que as próprias coordenações pudessem se posicionar com tranqüilidade e isenção, sem influenciar os votos dos demais companheiros.

Em todas as reuniões de coordenação observadas em ambos os casos percebemos uma preocupação genuína com a preparação das assembléias e reuniões de núcleo e de bloco. A discussão sobre os temas de pauta a serem tratados em assembléia visava à melhor apropriação dos mesmos pelos membros das coordenações, vislumbrando os argumentos possíveis para cada situação, e procurando verificar se as coordenações tinham consenso no posicionamento diante das questões – mesmo assim, nos casos em que houve consenso, a proposta foi apresentada como

proposta da coordenação e submetida à assembléia, e não como deliberação a priori, o que demonstra por parte dos membros das coordenações uma clara noção de seu duplo papel, enquanto lideranças e como assentados e mutirantes, e que portanto não se furtariam a deixar claras as suas posições.

Minha cabeça pensa onde meus pés pisam

O Assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno, oficialmente intitulado pelos órgãos públicos como Fazenda São Roque, está localizado no bairro Serra dos Cristais do município de Franco da Rocha, região norte da Grande São Paulo. A Fazenda tem como titular de domínio o Governo do Estado de São Paulo, que em 21 de julho de 2003 transferiu a administração do Imóvel para a Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania, com destino à Fundação Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva” – ITESP.

Após 7 ocupações de terra e os respectivos processos de despejo, foi regularizado como assentamento em Franco da Rocha em 2003. Um amplo processo de discussão levou à divisão dos lotes por consenso, sem sorteios ou votações, seguido de nova luta para garantir condições para que as famílias permanecessem na terra, como subsídio de sementes e poços para abastecimento, e o crédito para construção das casas. O projeto de habitação foi elaborado participativamente, durante o período de dezembro de 2004 a dezembro de 2005, pelo grupo interdisciplinar de extensão universitária “Comuna da Terra”, da Universidade de São Paulo, sob orientação do Professor Reginaldo Ronconi. Desde então, recebe apoio técnico do Itesp para o setor de produção, e a assessoria da Usina – centro de trabalhos para o ambiente habitado para a adaptação do projeto e execução das casas.

A comunidade do Assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno é formada por 63 famílias oriundas de 6 núcleos de base, hoje distribuídas geograficamente em três núcleos de lotes: Núcleo Roxo, com 13 famílias; Núcleo Verde, com 28 famílias; Núcleo Vermelho, com 22 famílias. As famílias são compostas atualmente por 39 mulheres e 68 homens adultos, e 95 crianças; 39 meninas e 56 meninos.

Durante cerca de dois anos, a semana do assentamento foi dividida entre os dias de produzir e os dias de construir. Uma pessoa de cada família contribuía com o trabalho mutirante para construção das casas em seu núcleo e cuida da produção de seu lote, além de participar das empreitadas coletivas de produção. A ciranda e a cozinha comunitária, nas proximidades da sede social do assentamento, são

utilizadas atualmente somente em dias de assembléia, festividades ou outras atividades que demandam a participação de todos.

O Mutirão Paulo Freire está localizado no bairro Inácio Monteiro, na subprefeitura de Cidade Tiradentes, zona leste do município de São Paulo. A Associação de Construção Comunitária Paulo Freire é vinculada ao Movimento Sem Terra Leste 1, filiado à União dos Movimentos de Moradia. Formada por famílias de 14 grupos de origem da zona leste de São Paulo, assinou o convênio para a produção de unidades habitacionais em 1999, indicando a assessoria técnica da Usina para elaboração do projeto e construção dos prédios e para a elaboração e desenvolvimento do trabalho social.

Desde então, passou por um processo intenso de mobilização popular e pressões políticas para assegurar a terra, para aprovar o projeto dos prédios e para garantir cada liberação de verbas previstas no financiamento do Fundo Municipal de Habitação.

As 100 famílias associadas são atualmente compostas por 169 adultos, sendo 62 homens e 107 mulheres. Entre as 157 crianças e adolescentes, 73 são meninas, e 84, meninos.

A obra no mutirão funcionou durante 7 anos de segunda a segunda: durante a semana, com equipes de trabalho contratadas para funções específicas, aos finais de semana as famílias mutirantes assumiam o canteiro, orientadas por um mestre de obras e arquitetos/as. Os técnicos sociais foram responsáveis também pelo acompanhamento das obras, e pelo desenvolvimento de um Plano de Trabalho Social conjuntamente com a coordenação do Mutirão.

Aos finais de semana, a obra começava às 8h15 e terminava às 17h, com pausas para o almoço e café. Além da divisão em 15 grupos de trabalho e 3 equipes de apoio – cozinha, creche e limpeza – foram designadas pessoas para a apontadoria e o almoxarifado. Ao longo do tempo, foram estabelecidos esquemas de rodízio para que um terço das famílias descansasse, enquanto dois terços trabalhavam, garantindo pelo menos um final de semana livre por mês para cada família.

Foram entrevistados no assentamento Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno: Maria (36), Jacira (31), Carlos (39), Mauro (47) e Piná (41); e no Mutirão Paulo Freire: Rose (46), Clemilda (45), Meire (34), Dora (36), Roberto (39).

A partir das entrevistas, elegemos alguns dos temas mais recorrentes em suas falas para tecermos comentários.

Falar sobre a *persistência* das pessoas com quem conversei e convivi é tarefa à qual não posso me furtar. E quando me refiro a essas, é porque sabemos que muitas desistiram no caminho; o desgaste e as dificuldades por que passaram ao longo destes anos todos é mencionado em alguns momentos das entrevistas, mas se multiplicarmos esses relatos pelas 163 famílias que compõem as duas comunidades, e que para além delas em cada um dos movimentos há milhares, dá o que pensar.

Ao longo desses mais de vinte anos, desde a formalização dos movimentos a que pertencem os grupos estudados, têm-se verificado em maior ou menor grau a presença constante da *igreja católica* e da religiosidade cristã, como referências e em muitos casos, apoio real às organizações populares. Embora o apoio oficial tenha sido retirado, como conseqüência da hegemonia das tendências mais conservadoras da instituição, as referências ao apoio nos espaços da base dos movimentos estudados deixam claro que ainda há sacerdotes de alas mais progressistas que dentro de suas possibilidades continuam presentes na luta contra as desigualdades lá onde elas têm existência de carne e ossos, nos centros degradados e nas periferias distantes da Grande São Paulo. Nossa avaliação é de que essa presença não se opõe ao processo apresentado pelos movimentos de desnaturalização das condições em que vivem as pessoas que ingressam nos núcleos de base, na medida em que propõem, também, ao questionamento da sacralidade da ordem estabelecida por aqueles que a atribuem a uma predestinação ou a quaisquer desígnios divinos, além de contribuir para o cultivo de valores humanitários, desejáveis e em consonância com as bandeiras dos movimentos.

A *emancipação feminina* pode ser observada através da participação nos movimentos populares sob diferentes aspectos. Uma análise superficial poderia nos levar equivocadamente a crer que, enquanto no mutirão as mulheres passam inevitavelmente por um processo de fortalecimento e de aumento de visibilidade social, enquanto no assentamento elas estariam relegadas ao papel de esposas dos companheiros que estão na luta. Se, no entanto, nos detivermos um pouco mais atenciosamente, perceberemos que a construção de relações de gênero mais igualitárias está presente em ambos os processos. Embora a grande maioria das mulheres não esteja presente nas obras de construção das casas do assentamento, nos dois espaços elas fazem parte da coordenação, e estão à frente dos projetos de

produção coletiva, além de estarem presentes em todas as equipes de apoio – sem as quais, como sabemos, nada funcionaria. O reconhecimento do valor de sua participação nesses espaços, por sua vez, é algo que necessita ser lembrado e reforçado como conquista cotidianamente, para que não se cristalize como sendo apenas parte das obrigações do ser mulher.

Nos casos estudados acompanhamos histórias emocionantes de *resgate da dignidade e da construção da consciência de direitos*, frutos da ação pedagógica de lideranças dos movimentos, que em seus erros e acertos não perderam de vista o compromisso de continuar aprendendo, a importância de corporificar exemplos, e a consciência do valor de cada um dos companheiros.

Histórias como as que escutamos não são únicas, mas são poucas, diante de tantas outras que somadas, não sabemos ao certo como vão terminar. A oportunidade que encontraram de discutir corajosamente seus problemas, e coletivamente descobrir que esses problemas não eram seus, nos faz supor que os espaços dos quais participaram quando do ingresso nos movimentos foram ambientes educadores de fato, capazes de acreditar no potencial de reconstrução de pessoas que estavam socialmente marginalizadas, emocionalmente e psicologicamente arrasadas. Se por um lado isso reforça a tese de que as pessoas chegam aos movimentos por necessidade, esses exemplos nos mostram que as necessidades são diversas, e têm sua origem nas *desigualdades sociais*.

Em cada um dos espaços, houve companheiros e companheiras que assumiram sua orientação sexual *livres de preconceito*. Para eles/as, assim como para os demais, essa convivência com base no respeito à diferença significa muito, e representa um avanço no processo coletivo de mudança de valores – um processo político de humanização, no sentido da compreensão e da aceitação mútuas, e que não é espontâneo; precisa ser construído por todos e por todas.

O difícil equilíbrio a ser alcançado entre a *igualdade e a liberdade*, entre o indivíduo e o coletivo, entre a vida que se leva e aquela pela qual se luta, só será possível na medida em que nas comunidades formadas a partir do processo coletivo de militância e de educação popular possa ressurgir o espaço da criatividade e do incentivo à expressão dos desejos de seus integrantes.

No mutirão, como no assentamento, acompanhamos o processo de *resistência* duramente conquistado de se retardar a solução das necessidades imediatas de moradia, em nome da autonomia das comunidades de participar da elaboração dos

projetos das casas e apartamentos nos quais as famílias vão morar. A diferença efetiva deste processo, nós só teremos condições de avaliar quando todos estiverem morando e produzindo; desde já sabemos que foi mais um aprendizado de que mudar é possível, e de que essa mudança depende da união e da participação de todos os que se dispuseram a entrar para a organização popular através dos movimentos populares.

Após as entrevistas, conversamos com as coordenadoras do Assentamento e do Mutirão, respectivamente, sobre os limites e desafios da educação popular nos espaços da base dos Movimentos Populares. Suas respostas estão longe de serem idealizações, o que é alentador, pois demonstram a lucidez, a consciência de inacabamento de um processo que é contínuo e que não depende somente da mudança de modo de vida e de cultura política das pessoas que compõem essas singelas – e valentes comunidades.

Em que ponto chegamos?

A releitura do material coletado através da participação em campo representou o redescobrimento daquilo que sempre figurara em nosso imaginário como algo desejável: a construção de processos educativos democráticos como parte de um projeto de mudança política, agora como possibilidade, com existência material.

Os discursos e as práticas de educação popular nos movimentos populares observados são orientados com vistas à construção de valores em consonância com aqueles defendidos por Paulo Freire ao longo de sua obra, a saber: o respeito ao outro, a desconstrução de fórmulas de convivência típicas da sociedade autoritária, a valorização do diálogo como fundamento da convivência e do processo educativo, a promoção da participação popular na definição de sua história; a recusa do autoritarismo, do assistencialismo e da doutrinação ideológica.

No entanto, colocava-se à prova o sentido político de nossa atuação junto aos Movimentos Populares, tendo em vista que ‘as soluções conquistadas não eram universalizáveis’.

Avaliamos que, se considerarmos os processos de formação como processos ativos, intencionais, por parte tanto das lideranças dos movimentos, quanto dos técnicos envolvidos com a execução dos projetos (de formação, de construção ou de produção) – e não como algo que se espera que aconteça *naturalmente*, então não há como crer que seus frutos ‘apodreçam no pé’; interpretação catastrofista que

implica na inevitabilidade da redução dos mutirões urbanos, ao fim do processo construtivo, a conjuntos de dormitórios de trabalhadores submetidos à lógica capitalista do assalariamento, dos assentamentos de reforma agrária a meros sítios com lotes de agricultura familiar para subsistência e das cooperativas a coletivos de auto-precarização.

Caberia talvez pensar se essa expansão de fato é algo que só se concretizaria de forma institucional, através da mudança estrutural das políticas públicas e dos mecanismos de gestão; ou se o processo educativo de construção de um modo de ação e de vida coletivos dos mutirantes, assentados e cooperados que passaram por essas experiências constitui em si um caldo de cultura política que fermentará tais mudanças de maneira silenciosa e autêntica, podendo mais adiante nos surpreender a todos, resultando num modelo de sociedade mais próximo daquilo que buscamos… Não sei se estaremos vivos para saber quem tinha razão. Temos que admitir que essa cultura política, na prática, é algo dificílimo de se medir, mas é uma aposta que fazemos, no presente.

É através da experiência da luta que observamos a construção do saber fazer pedagógico dos educadores e educadoras populares. Tendo diante de si a tarefa de informar, coordenar, apresentar propostas, distribuir tarefas, havia sempre mais de uma maneira de conduzir os trabalhos, e diversas foram experimentadas. Essa experiência, por sua vez, gerou ao longo do tempo a percepção do outro como um igual, trilhando os mesmos caminhos e ‘comendo do mesmo sal.´ Aos poucos, veio a reflexão de que este outro só poderia representar de fato um igual à medida que nele operasse o auto-convencimento da pertinência da luta, nada mais seria capaz de garantir sua participação e seu engajamento. Era preciso criar condições para que essa opção fosse de fato uma opção. Através da criação de um ambiente propício para o estabelecimento de relações dialógicas, os agentes educadores dos núcleos de base se permitiram não apenas a consciência do inacabamento de sua própria formação, pela possibilidade de se questionarem e serem questionados que os instigou a vontade de saber mais, mas também desmistificaram as certezas de uma fórmula ou projeto pronto a ser alcançado, passando a contribuir, através da experimentação, para a construção verdadeiramente coletiva de uma nova forma de viver.

Quanto às minhas questões iniciais da pesquisa, “O que se está pretendendo – e o que se está construindo – com a educação popular nos movimentos populares hoje? As conquistas destes movimentos extrapolam as demandas por habitação, terra e trabalho?”

Se por um lado observo na pesquisa em campo e nas leituras que posso responder afirmativamente, fica claro que ainda resta um aprofundamento sobre as questões específicas da metodologia para construir uma pesquisa mais consistente, para além dos casos estudados. Um dos desafios para o desenvolvimento de uma reflexão mais profunda sobre a educação popular nos movimentos populares é a dificuldade de encontrar bibliografia produzida nos últimos vinte anos *especificamente sobre o tema*.

A busca por uma literatura atualizada e um diálogo mais amplo sobre o tema da metodologia na educação popular será certamente um objetivo a ser adotado para continuar a investigar até onde a educação popular pode ser considerada como um instrumento da formação de organizações populares participantes e protagonistas do processo de mudanças radicais da sociedade.

Referências Bibliográficas

Alvarez, Sonia; Dagnino, Evelina; Escobar, Arturo (2000). Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos. Belo Horizonte: EUFMG.

Beisiegel, Celso de Rui (1982). Política e Educação Popular. São Paulo: Ática.

Bonduki, Nabil (1996). A origem da habitação social no Brasil. São Paulo: Nobel.

Brandão, Carlos Rodrigues (1987). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.

_____(1983) Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1980) A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense.

Caldart, Roseli Salete (2000). A pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes.

Cândido, Antônio (1998). Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Duas Cidades.

Chaui, Marilena (1986). Conformismo e resistência. São Paulo: Brasiliense.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____(1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1976) Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Gloria (2001). Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo e o terceiro setor. São Paulo: Cortez.

_____ (1992). Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez.

Notas

[1] Título análogo ao da dissertação de mestrado apresentada e defendida em junho de 2008 como atividade do Curso de Formação de Educadores Populares na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Popular education and popular movements: emancipation and change of political culture through participation and self-management

Percassi, Jade
Educator and Researcher
Research Centre of Study, and Intervention in Popular Education of the University of São Paulo
Currently attending a Doctoral Programme in Sociology and Education at the Faculty of Education/University of São Paulo, Brazil

Popular education and popular movements: emancipation and change of political culture through participation and self-management[1]

In this research we aimed to contribute to the investigation of the role played by Popular Education in the processes of militancy and participation in popular movements and their repercussions regarding the political culture of the participants of the collective groups studied. We tried to identify the important role that these popular movements assign to education regarding their proposals for intervention, and the instances in which the activities of education/training are developed, who educational agents are and what their role is and finally how the participants of those movements view the whole process.

We selected as case studies the Settlement Don Tomás Balduíno Land Commune and the Paulo Freire Popular Housing Cooperative, base communities of the Movement of Landless Peasants and the Housing *Movements Union located in the* region of Greater São Paulo. In order to analyse the methodological options adopted, we discuss the political-pedagogical assumptions behind the actions of the Educational Agents of the Economic Solidarity Movement.

Key words: *Popular education, popular movements, self-management, emancipation, political participation, political culture.*

“Cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la Vida
y porque no podemos, ni queremos

dejar que la canción se haga cenizas.”

(Mario Benedetti – Por que cantamos)

A bit of history (a history that did not start in me!)

Historically speaking, housing construction by popular self-organisation is a rather common phenomenon in Brazil, both in rural areas and urban peripheral areas, as a result of low salaries, the high rents and real estate speculation. The first evidence of movements of irregular occupation in São Paulo dates from 1940 (Bonduki, 1998), and as a result of growing urbanization and lack of housing alternatives, the Sunday activity of building a house to live in by resorting to mutual help increased. In the same period, activities of collective agricultural production within the state of São Paulo (Cândido, 1998) and of collective occupation of land (Oliveira, 1988) were taking place. With the quest for land and houses in the last three decades, along with the appearance of shanty towns, slums and others form of illegal urban clusters, there emerged a whole series of organised popular movements. The influence of such spaces resulted in the creation of advisory institutions, land reform policies and social housing.

On the other hand, the crisis in the job market sparked political reactions: at a popular level the people, workers with no perspectives of either entering or re-entering the job market, have taken up the task of organising themselves as collective enterprises; at an academic level, intellectuals, created university groups that have been supporting work initiatives, collective production and developing studies on cooperativism and solidarity economy; and at a political level, public authorities have been developing programmes geared towards the capacitating or qualifying thousands of unemployed and towards job creation and its related income.

In a first moment, we wonder if the conquests of those movements have eclipsed the quests for housing, land and work. Historically speaking we believe that the processes of popular organisation generate new ways of social relations among their participants.

Mismatches between “subjects” and “objects” (the academy

draws further away from history)

In her presentation at the 13th Annual Meeting of The National Association of Research and Post-Graduation in Education in 1990, Maria da Glória Gohn predicted there would be a widening of the gap between the studies on popular education and on popular movements. Education studies in the seventies, which analysed experiments in popular education developed by various popular educational agents, categorizing them accordingly to their liberating or integrating tendencies regarding the populations, were gradually replaced in the eighties by social change studies, which centred mostly on the structure, function and relevance of those movements, not paying proper attention to the pedagogical aspects of the processes of militancy and political participation, namely the training that came from the contact with public authorities, from the dialogue with professionals in various technical areas, from repeated exercises of participative political practices and from gatherings with partners.

Still according to Gohn, the following era was to witness a stagnation of theoretical output on those matters proportionately to an overall weakening of the collective strength.

The crisis of the popular movements had settled in, either because of the absence of self-political projects, of the dependence on external agents (Technical Advisory Services, NGOs, universities, church, political parties) or because popular demands were being met by the government. The positive outcome of the whole process of popular and intellectual militancy was its educational aspect, of constructing a participation-based political culture.

After almost two decades, we still agree with the opinion that popular educational practices in popular movements had the merit of contributing to the conquests associated with citizenship of the population as a whole, although it did not prevent an ebb of the academic production on these issues. Nonetheless, some popular movements did not disappear; they underwent transformations, and presently keep attracting new people willing to join the ranks of militancy, which is a clear sign that a political culture based on popular participation continues to bear fruits.

Impressions on the life of our city – that smiles at you today

and devours you tomorrow

In this city, I've seen it all lately. I've seen people trying to impose their ideas on others. I've seen people trying to boss around others in order to accomplish what they believed was the best to everyone. But I've also seen plenty of people protesting side by side for their rights and even enduring brutal repression, relentlessly discussing in group in order to reach a mutual consent and decide on what to do. I've seen the people unite in order to accomplish what they wanted, needed and believed.

And then what? What will happen? How is it possible in some circles participants who endured such adversities together ended up leaving the movement, while in others they grew fond of it and have kept participating in forums and collective decisions till today?
The incursions into social studies and especially into experiments in popular education, political participation and self-management allow me to take a guess: that even though the experience in itself may mark the life of each one of the individuals, it is in the collective reflection that lies the ability to promote a change in the way people think and live in a group or community.

And then the city turned into a field

In the research carried out for my master's degree over the past few years, I did a reflection on the educational processes of popular movements with national visibility. The initial focus was on the main cells of two of those movements: the Paulo Freire Popular Housing Cooperative, of the 1 East Movement of Landless Peasants (Movimento Sem Terra Leste 1), affiliated with the Housing *Movements Union (União de Movimentos de Moradia)*(UMM), and the settlement Don Tomás Balduíno Land Commune (Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno), of the region of Greater São Paulo part of the Movement of Landless Peasants (Movimento Sem Terra) (MST), both accompanied by USINA Technical Assistance – work centre for inhabited environments.

After a brief presentation of the history of the popular movements selected for this investigation, and the process of gathering documents and interviews with inside people within the respective training sectors, we moved onto the next stage of assessing similarities and singularities between the two processes, verifying the continuities and discontinuities between the political-pedagogical assumptions and educational agents intervention regarding other subjects of popular education, from

the viewpoint of the subjects that undergo the experience of collective fight processes and militancy.

After that, we resorted to the political-pedagogic assumptions that guide the educational agent intervention in the Solidarity Economic Movement, so that we could have a better understanding of the subject. The aim was to discuss the methodological methods adopted by popular movements and verify the coherence between the political-pedagogical assumptions expressed in documents and by their organisation leaders and educational agents.

The research focused on two basic actions: the bibliographic studies and the field work, whose methodology centred mostly on participant observation. I performed visits to each one of the communities in the period between March 2005 and January 2008. In the first two groups I had the chance to witness the work carried out by the educational agents, comparing it with the political-pedagogical assumptions of the movements they belong to and performed interviews to *mutirantes* (squatter families that live in shacks installed in a public area intended for housing construction within a mutual self-help community)and settlers.

The field work was structured as follows:

- Visits to the settlement Don Tomás Balduíno Land Commune.
  Coordination meeting, assembly, meeting with the construction team, committee meeting; Interviews with settlers.
- Visits to the Popular Housing Association Paulo Freire.
  Coordination meeting, Assembly, neighborhood meeting; Interviews with *mutirantes*.

By addressing such activities in my research context, I was concerned with understanding their learning potential, to be regarded as the possibility of materializing the proposals in the researched movements. However, I was equally interested in observing the situations of sociability which occurs under these circumstances—the specific way in which subjects act, which derive from the social dynamics prior to and following the activity.

On my field trips, I have also had the opportunity to accompany other activities by the MST, the UMM and the Solidarity Economic Movement: the National MST congress, regional gathering of The Greater São Paulo; the meeting of the 20th anniversary of the UMM, the 1st Eastern Movement Seminar; the National Seminar

and the State Plenary of Solidarity Economy.

The most relevant element in these various events is the dynamic makeup of the organisation, which reflects a political culture of the groups and a symbolic structure that may also be observed in the activities developed by the base cells of the movements—in this case, the settlement and the popular housing cooperative.

On various occasions, I realized there was a need to explain the participants I got the chance to talk to the intent to show the general public how these spaces are run. I noticed they did not question the way information was going to be used, as long as decisions on action strategies were not made public.

The last stage of collecting data consisted in interviewing the participants of those movements both individually and collectively. The script for the interviews was intended to access the views the various subjects had of their history, their role in the movement, the importance of being a militant in their lives and their perception about effective changes in the way they think and act upon their development. Besides discussing their experience, the interviewees also showed interest in sharing the way they viewed the training process within the movements.

Besides entering these events in a field journal, we also produced a photographic record of the whole the process for future proof. Interviews were recorded with permission of the interviewees. In order to better characterize the studied groups we used updated personal records of the settlers and *mutirantes*.

To help me in my field work research I had access to all the accumulated reflections made by the academic educators that contributed with their experiments in participative research organised by Carlos Rodrigues Brandão (in 1983 and 1987), not to mention the guidance of professor Celso Beisiegel.

The data analysis was based on:

1. Documents produced by the

movements with guidelines or directives for the development of activities in popular education. In these documents we aimed to evaluate the political-pedagogical assumptions of these movements regarding the educational process;

2. Record of the activities carried out by educational agents working with the respective groups, in order to evaluate the coherence between the assumptions of the movements regarding the educational process and the methods used to reach the intended goals.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

3. Observation of the dynamics of participation in collective spaces of discussion and decision, monitoring some more or less democratic practices in these several spaces.
4. Interviews, both individual and collective, with educational agents/leaders of the movements to

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

which the groups belong. The educational agents and I engaged in a collective reflection on their practice, from the perspective of the problematic posed by this research, granting them access to elements I gathered in our field observations.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Pedagogy on the move

The annual state meetings I attended gathered hundreds of people with different levels of involvement in militancy and political training. If we analyse that methodological option solely with the purpose of deepening the proposed contents as themes to be studied, certainly the initial expectations expressed by the movements would not be met. If, on the other hand, we look at it without privileging the acquisition of accumulated knowledge, but as the experience of the organisational structure, and the possibility of being in contact with lots of people who do not know each other but who share among them the identity of belonging to a common cause, we will see there is an underlying purpose which is the strengthening of that same collective identity.

I don’t mean by thatthat the contents broached in these meetings are less developed by those who have less time or experience in the movement. On the contrary: interacting with former leaderships, listening to words that are part of a new vocabulary, interacting with people that have different accents and having the opportunity to comment on different points of view over matters related to a larger political project that has consequences in their own personal lives, are subtleties that feed and enrich their overall view of the world.

The attitude adopted by the coordinators of the associated group and of the work groups was extremely professional and coherent with the guidelines of the organisation, showing openness for dialogue and stimulating the participants to express their opinions and concerns. There were very few cases of a monopolization of speech and those were generally to clarify the participants in a particular subject and not to defend certain positions.

We accompanied the work of the organisation committees with the people responsible for the report, a task carried out thoroughly in order to ensure that all discussions were being contemplated. The overall organisation of both meetings is exemplary in terms of catering and accommodations; If a mismatch between the planned and the executed activities was to be noticed, it was specifically regarding the *ciranda* (either a popular Brazilian dance or a dance hall), in the MST, and the day care centre, in the UMM, as the teams formed to take care of the children were too few considering the large number of children that showed up at the event. The atmosphere of celebration was particularly noticeable; it reflected the joyful educational and militant environment that brought hope to the hearts and minds of those who fight for a better life and a better world.

During the regional meetings of the 1 East Movement of Landless Peasants of São Paulo the atmosphere is that of preparation for a long journey. The participants, members of group coordination and families called to represent their space, have an existential involvement with the causes of the movements they belong to; the discussion and definition of a strategy from a realistic point of view regarding the political interpretation of what is happening in the space in which they act, both in the movement and in the world, presupposes the willingness to systematize all the information they have access to, studying the conjuncture, conjecturing, preparing their ideas and discussing them within the group. In that sense, regional meetings can be defined as spaces of popular education in which the educators, the leaderships and people of reference are educated themselves later to return to their associated group with a different perspective of their knowledge of the movement.

I consider the occupation of land and empty properties in the studied movements to be some of the richest moments in the process of popular education, where all the political-pedagogical assumptions regarding the performance of their leaders are put to the test. It is necessary to believe in what you are doing, to have conviction on the political sense of their action, to build that conviction alongside other participants acknowledging that what is being done is not wrong, that wrong are the injustices of the situations in which they live. The trust bonds that are established between the various members of the movements are that which enables the rediscovery of the possibility of change, of extending their repertoire of ways to accomplish it. Action demands from everyone a comprehensive view of the importance of their participation in the discussion and execution of tasks, reinforcing the idea that each one of them has an important role to play in turning the movement into something real, demystifying the idea of the movement as a separate being that will interfere in their behalf and in what they fight for.

In the operational work I observed, the leaderships revealed themselves as educational agents in line with the guidelines of their movements and with the concerns they enumerated in our meetings. I noticed a concern in their group to bring everyday themes and histories to the discussion until they denaturalized them, presenting their proposals and reinforcing the necessity of the people to choose that particular movement, thus assuming a political commitment of participation. Both in the popular housing cooperative as in settlements, the primary focus of the educational agents work lay in accomplishing a regular presence of people in the meetings, through the creation of situations in which they could understand the political reasons behind the difficulties they were undergoing,

and the proposal of a political action necessary for them to overcome this situation.

In my opinion, I witnessed a process of politicizing education, which aims to distinguish between the welfare politics and action politics, and to awake in the people an awareness of the process of change, which involves the contribution of each member for the collective whole, ranging from spaces of militancy in the movements to internal instances of the settlement and the popular housing cooperative, spheres in which horizontal relations between the leaders and the people of the settlements and popular housing cooperatives are radicalized, as a result of these spaces being themselves, at a coordination level, composed of settlers and *mutirantes*.

Regarding the assemblies, the frequency and quality of participation of the people was variable. That happened because of a number of different factors such as the construction pace and the discussion of plans. For my research analysis I selected assemblies from both spaces that featured a wide participation of families both in quantity and qualitatively, in order to evaluate the behaviour of the coordinators of the settlements and of the popular housing cooperative. In both cases, I was able to assess the involvement of all the participants in the meetings, both in terms of the defence and argumentation over the proposals submitted for discussion, and of the various dialogues within the groups formed to discuss the themes proposed that preceded the discussions and deliberations of the plenary.

The coordinators had a restricted role, introducing the proposals of the movements and the agenda to be discussed.

They served as reference from an organisational point of view, stating and explaining the sequence of activities developed, without imposing or changing their tone or mood. In the voting process the support of the technical consultants was requested, so as to reassure the coordination and the participants that there was no interference or influence on the voting process of the rest of their companions.

In every coordination meeting I attended, I saw a genuine concern over the preparation of assemblies, bloc meetings and core meetings. The discussion of the various themes in the agenda to be addressed in the assembly aimed to verify all the possible arguments and assess if all the coordination members shared a common view of the questions at hand, even though in some cases there was mutual agreement. The proposals were submitted as a coordination measure to the assembly and not as a final deliberation: a clear sign that the members of the

coordination had a notion of their role, both as leaders and as settlers and *mutirantes*.

I think therefore I act

The settlement Don Tomás Balduíno Land Commune, officially called Fazenda São Roque by official agencies, is located in the Serra dos Cristais Quarter, municipality of Franco da Rocha, in the northern region of greater São Paulo. The farm owner is the State Government of São Paulo, which in 21 July, 2003 transferred the administration of the property from the *Secretary of Justice and Defence* of Citizenship, to the Land Institute Foundation of São Paulo State "José Gomes da Silva" (ITESP).

After seven land occupations and respective eviction processes, the settlement in Franco da Rocha was legalised in 2003. Wide discussion led to land-plot division by mutual consent without resorting to a voting process, followed by a new struggle to ensure that the families had condition to remain on the farm, such as seed subsidies, water supply wells and *housing construction funding.*

The housing project was made between December 2004 and December 2005 by the interdisciplinary group of the university extension "Land Commune", of the University of São Paulo, under the guidance of professor Reginaldo Ronconi. Since then, it has received technical support from Itesp for the production sector and from the USINA technical assistance – the centre for inhabited environments— in order to adapt the project and to construct the housing.

Presently the community of the settlement Don Tomás Balduíno Land Commune consists of 63 families from 6 basic organisational units geographically distributed on three 3 land sites: the Purple site, with 13 families; the Green site, with 28 families; and the Red site, with 22 families. Presently the families are composed of 39 adult women and 68 adult men, and 95 children (39 girls and 56 boys).

For about two years, the settlement week was divided into production days and building days. A person from each family contributed with cooperative work for the construction of houses on their land site and took care of the production on their plot; she also participated in the collective production contracts. The *ciranda* (dance hall) and community kitchen are used nowadays only in assembly days, festivities or other activities where the participation of everyone is required.

The Paulo Freire Popular Housing Cooperative is located in the Inácio Monteiro Quarter, Borough of Tiradentes, East area of the municipality of São Paulo. It is also part of the 1 East Movement of Landless Peasants, affiliated to the Housing *Movements Union,* and is constituted by families from 14 groups from the East area of São Paulo. They signed an agreement for the construction of housing units in 1999, assigning to the USINA Technical Assistance the elaboration of project of housing construction along with the elaboration and development of a social work project.

Since then it underwent a process of popular mobilization and political pressure to secure the land, to get the construction project passed and to ensure the financial backup from the Municipal Housing Funding.

Nowadays there are one hundred associated families, comprising 169 adults (62 men and 107 women). Among the 157 children and teenagers, 73 are girls, and 84 boys.

The construction work in the popular housing cooperative lasted seven years in a Monday to Monday work schedule: during the week the work was carried out by teams hired for specific functions and in the weekends *mutirantes* families would take charge under the guidance of an engineer and an architect. Social workers were responsible for overseeing the construction work and for the developing a social work plan along with the coordinators of the community.

At weekends, construction work started at 8h15 and ended at 17h, with coffee and lunch breaks. Besides being divided into 15 work groups and 3 support teams – kitchen, day-care and cleaning – people were also appointed to control the working hours of each worker and to supervise the warehouse. During that time, rotating shifts were established so that one third of the families could rest, while the other two thirds worked, ensuring at least a free weekend for each family every month.

In the settlement Don Tomás Balduíno Land Commune we interviewed the following people: Maria (36), Jacira (31), Carlos (39), Mauro (47) and Piná (41) and in the popular housing cooperative Paulo Freire: Rose (46), Clemilda (45), Meire (34), Dora (36), Roberto (39).

From the interviews we selected the most recurrent themes for us to comment.

I cannot help mentioning the resiliency of the people I had met. And when I refer

those people in particularly, it is because we have the notion that many more have quit along the way. The hardship and difficulties they experienced throughout the years is something they mentioned in some moments of their interviews, but if we multiply those reports by the 163 families that belong to both communities and if we consider that there are thousands involved in each movement, we cannot help but wonder what these people have been through.

For over 20 years, ever since the movements which integrate the studied groups were formally constituted, the Catholic Church and Christianity have been present either as references or, in many cases, as one of the main support of the popular organisations.

Although the official support has been removed as a consequence of the hegemony of the conservative tendencies of the institution, the references to their assistance in the basic organisational spaces of the movements indicate there are priests in the more progressive wings of the institution who are still very much present in the struggle against the inequalities that occur in deprived downtown areas and the distant peripheral areas of Greater São Paulo. I believe their presence does not pose any problems to the process of ideological denaturalization taken up by the movement, which allow people to become aware of their social condition as they join the movement, since they manage to separate the church from the movement and also to contribute to the growth of desirable humanitarian values in line with those practiced by the movements.

I managed to observe female emancipation through the participation in the popular movements in a number of ways. A superficial analysis could mistakenly lead us to believe that in the popular housing cooperative women necessarily go through a process of strengthening their social visibility, while in the settlement they would be relegated to the wife’s role of struggling companion. However if we think about it, we realise that the construction of equality gender relationships is present in both processes. Even though the majority of women do not take part in the construction work of the settlement houses, in both spaces they are in charge of coordination, lead the process of collective production and are present in all the support teams, which are vital for the whole movement. The acknowledged value of their participation in those spaces is something worth being remembered as an everyday conquest so that it does not boil down to merely being part of their obligations as women.

In the cases studied I followed exciting histories of people regaining their dignity,

and becoming conscious of their rights, the outcome of the pedagogical action of the leaderships of the movements, who, despite their mistakes, did not lose sight of their commitment to continue learning, of the importance of embodying examples, and of the value of each one of their fellow companions.

The histories I heard are not unique, but they are few when compared with all the other ones we do not know how they will end. The opportunity they found to debate openly and to find that those problems were not theirs alone makes me assume that the spaces provided by the movements are in fact educational environments, where people believe in the reconstruction potential of socially marginalized persons as well as emotionally and psychologically affected persons. If, on the one hand, that reiterates the thesis that the people reach out to those movements out of need, those examples show us that there are diverse necessities and that they originate from social inequalities.

In each one of the spaces there were people who assume their sexual orientation free of prejudice. To them as to the rest of the people, the coexistence based on the respect for differences means a lot, and represents a step forward in the collective process of a change of values, a political process of humanisation based on mutual understanding and acceptance, which is not spontaneous: it needs to be constructed by everyone.

The difficult balance between equality and freedom, the individual and the collective, the life you actually have and the life you struggle for, can only be reached if in the communities formed from a collective process of militancy and popular education a space of creativity and incentive to the expression of the wishes of their participants emerges.

In the mutual self-help community, as well as in the settlement, I witnessed to how people learned to resist their immediate need for housing in order to secure the autonomy of the communities in the elaboration of the housing projects developments. The effective difference of this process can only be measured when all participants own their own houses and are working; for now we know that change is possible, and that such change depends on the participation and unity of everyone who willingly joins the popular organisation through popular movements.

After the interviews we talked to the coordinators of both the settlement and the popular housing association, regarding the limitations and challenges of popular education in the basic organisational units of popular movements. Their responses

are far from ideal, which reinsured us, since they show the lucidity and the awareness that the work that is not yet finished, that this an ongoing project and that it does not depend solely on the changes in the way of life and in the political culture of the people who compose those unique and brave communities.

What are our conclusions?

Rereading the material gathered from the field work represented for me the rediscovery of something that was always in the back of my mind and which was something desirable: the construction of democratic educational processes as a part of a political change project is now a possibility with material existence.

The speeches and practices of popular education in popular movements I observed are oriented towards the construction of values in line with those defended by Paulo Freire throughout his work: the respect for each other, the disassembly of formulae of coexistence typical of an authoritarian society, the appreciation of dialogue as the fundamental basis of coexistence and of the educational process, the promotion of popular participation in the definition of its history; the refusal of authoritarianism, welfarism and indoctrination. However, the political meaning of our work together with the popular movements were put to the test, considering that the solutions found cannot be universalised.

We conclude that, if we considered the formation processes as active, intentional processes on the part of both the leaders of the movements and the technical employees involved in the execution of their projects (constructing, producing) and not as something that is expected to happen *naturally*, then it is impossible for their work to bear no fruit—a catastrophic interpretation that entails the inevitability of the reduction of urban *mutirões* (mutual self-help communities)to a mere set of dormitories of salaried workers submitted to the capitalist logic, the reduction of settlements simply to places with lots of family farming for subsistence and of cooperatives to self-precarious work.

One should perhaps wonder if this expansion is in fact something that could only be accomplished by institutional means, through the structural change of public policies and managements mechanisms, or if the educational process of constructing the mode of collective action and life of the *mutirantes*, settlers and cooperators who have undergone such experiences does in fact constitute a pot of political culture that will ferment such changes in a quiet and authentic way, possibly surprising us all in the future, resulting in a model of society more closer to

what we are looking for... I am not sure if we will be there to find out who was right.

We have to admit that such political culture is extremely difficult to measure, but it is a bet we made: in the present.

Regarding my initial research questions:

“What is intended – and what is being accomplished – with popular education in popular movements nowadays? Have the conquests of those movements eclipsed the sheer quests for housing, land and work?”

On the one hand, from the field work I’ve done and from my readings I may answer affirmatively. It is clear that it is necessary to delve deeper into the cases studied, and consider the specific questions of methodology in order to come up with a more robust research.

One of the challenges for the development and a more profound reflection on popular education in popular movements is the difficulty of finding specific bibliography produced in the last 20 years on this matter.

The search for specific literature and a broader dialogue about the subject of methodology of popular education is another goal to be met in order to keep investigating how far popular education can be considered a training instrument of popular participative organisations and protagonists of process of radical change in society.

References

Alvarez, Sonia; Dagnino, Evelina; Escobar, Arturo (2000). Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos. Belo Horizonte: EUFMG.

Beisiegel, Celso de Rui (1982). Política e Educação Popular. São Paulo: Ática.

Beisiegel, Celso de Rui (1982). Politics and Popular Education. São Paulo: Ática.

Bonduki, Nabil (1996). A origem da habitação social no Brasil. São Paulo: Nobel.

Bonduki, Nabil (1996). Origins of social housing in Brazil. São Paulo: Nobel.

Brandão, Carlos Rodrigues (1987). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.

Brandão, Carlos Rodrigues (1987). Rethinking the participating research. São Paulo: Brasiliense.

_____(1983) Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense.

_____(1983) Participating Research. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1980) A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1980) The political question in Popular Education. São Paulo: Brasiliense.

Caldart, Roseli Salete (2000). A pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes.

Cândido, Antônio (1998). Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Duas Cidades.

Chaui, Marilena (1986). Conformismo e resistência. São Paulo: Brasiliense.

Chaui, Marilena (1986). Conformity and resistance. São Paulo: Brasiliense.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1996). Pedagogy of Autonomy: Necessary knowledge for educational practice. São Paulo: Paz e Terra.

_____(1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____(1987). Pedagogy of the Oppressed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1976) Educação como pratica da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Gloria (2001). Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo e o terceiro setor. São Paulo: Cortez.

_____ (1992). Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez.

Notes

[1] Summary of the Masters dissertation by Jade Percassi, supervised by Professor Celso de Rui Beisiegel presented in 06 of June of 2008 as activity of the Formation Course of popular educators for infants in the Faculty of Education of the University of São Paulo.

Traducción realizada por: Tiago Faustino. Revisada por: António Lopes.

Educación Popular y Movimientos Populares: emancipación y cambio de cultura política a través de la participación y autogestión

Percassi, Jade
Educadora e investigadora
Centro de Estudio, Investigación e Intervención en Educación Popular de la Universidad de São Paulo
Doctoranda en Sociología de la Educación – Facultad de Educación/USP

Educación Popular y Movimientos Populares: emancipación y cambio de cultura política a través de la participación y autogestión[1]

Con este trabajo pretendemos contribuir para la investigación del papel desempeñado hoy por la educación popular en los procesos de militancia y participación en los movimientos populares, y su posible repercusión en la cultura política de los sujetos que pertenecen a los colectivos estudiados. Para eso, intentamos identificar la importancia atribuida a la educación por los movimientos populares estudiados en sus propuestas de actuación, los casos en que las actividades de educación/formación se desarrollan, quiénes son y cómo actúan los agentes educadores y, finalmente, cuál es la percepción de ese proceso por parte de los participantes de las bases de los movimientos. Elegimos como estudios de caso el Asentamiento *Comuna de la Terra Dom Tomás Balduíno* y el *“Mutirão[2]” Paulo Freire*, comunidades de la base del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y de la Unión de los Movimientos de *Moradia de São Paulo*, situadas en la región de *Grande São Paulo*. Para el análisis de las opciones metodológicas adoptadas, insertamos en la discusión las suposiciones político-pedagógicas de actuación de los agentes educadores del Movimiento de Economía Solidaria.

Palabras-clave: *educación popular, movimientos populares, autogestión, emancipación, participación política, cultura política.*

Educación popular y movimientos populares: emancipación y cambio de cultura política a través de la participación y

autogestión[3]

“Cantamos porque llueve sobre el surco
y somos militantes de la Vida
y porque no podemos, ni queremos
dejar que la canción se haga cenizas.”

(Mario Benedetti – Por que cantamos)

Un poco de historia (¡esa historia no empieza donde yo empiezo!)

La construcción por auto-organización popular es un fenómeno presente en la historia de Brasil, tanto en las zonas rurales como en las periferias urbanas, ante los bajos salarios, alquileres elevados y la especulación inmobiliaria. En 1940 aparecieron los primeros núcleos de ocupaciones irregulares en São Paulo (Bonduki 1998), fruto de la urbanización y la falta de vivienda, y con ellos las experiencias Domingueras de la construcción de viviendas con la ayuda mutua. En esa época también se registraban actividades de producción agrícola colectiva en el interior del estado de *São Paulo* (Cândido, 1998), así como la ocupación colectiva de la tierra (Oliveira, 1988). La demanda de tierra y de vivienda en las últimas tres décadas ha dado lugar, además de la posesión, barrios pobres (favelas), chabolas y poblaciones clandestinas, a movimientos populares organizados. La actuación de estos movimientos, a su vez, dio lugar a la creación de instituciones asesoras y a políticas de reforma agraria, y de vivienda de interés social.

Por otro lado, y al mismo tiempo, la crisis en el mundo del trabajo generó reacciones políticas: populares, cuando trabajadores y trabajadoras sin perspectivas de ingreso o reingreso en el mercado laboral asumen ellos la tarea de organizarse con proyectos colectivos; los intelectuales, con la creación de núcleos en las universidades que siguen apoyando iniciativas de trabajo y producción colectivos y desarrollando estudios sobre cooperativismo y economía solidaria; y del poder público, a través de programas de formación o de reconversión de miles de personas desempleadas generando trabajo y renta de forma asociada.

En primer lugar, nos preguntamos si los logros de esos movimientos van más allá de las exigencias iniciales de la vivienda, tierra y trabajo. Creemos que sí, que los

procesos de organización popular, históricamente dieron lugar a nuevas formas de relaciones sociales entre sus participantes.

Descompaso entre “sujetos” y “objetos” (la academia se aparta de la historia)

En su ponencia en la 13ª Reunión Anual de la Asociación Nacional de Investigación y Pos-Grado en Educación, en 1990, la profesora Maria da Glória Gohn señalaba una tendencia a la distancia entre los estudios sobre las temáticas de educación popular y de los movimientos populares. Los estudios de educación de los años setenta, analizando las experiencias de educación popular desarrolladas por agentes diferentes y la categorización de acuerdo a su carácter integrador o de liberación en las poblaciones fueron reemplazados gradualmente en los años ochenta por los estudios de ciencias sociales, que se centraban en los movimientos populares, su estructura, la forma cómo funcionaban y relevancia, pero de nuevo sin prestar la debida atención a los aspectos pedagógicos de los procesos de militancia y participación política – aprendizaje generado por el contacto con las instancias del poder público, por el diálogo con profesionales de diferentes áreas de servicios de asesoramiento técnico, por el ejercicio repetido de prácticas políticas de participación y a través del contacto con los compañeros y compañeras.

Según Gohn, la próxima era vería el estancamiento de la producción teórica sobre aquellos temas en la misma proporción en que se vaciaba la fuerza del colectivo. La crisis de los movimientos populares ocurría, fuese por la ausencia de proyectos políticos propios, por la dependencia de agentes externos (asesores, ONGs, universidades, iglesias, partidos políticos) o la recepción de las demandas populares por el Estado. El saldo positivo de todo el proceso de la militancia popular e intelectual que existía hasta entonces, hubiera sido su aspecto educativo, de la construcción de una cultura política basada en la participación. Casi dos décadas más tarde, seguimos de acuerdo con la evaluación de que las prácticas de educación popular en los movimientos populares ha tenido el mérito de contribuir a los avances realizados en relación con la ciudadanía de la población como un todo, lo que no impidió el retroceso de la producción académica sobre el tema. Sin embargo, algunos movimientos populares no se extinguieron, pasaron por reformulaciones y siguen atrayendo a nuevos sujetos para ensanchar las filas de la militancia; clara señal de que la cultura política basada en la participación popular es todavía sigue dando frutos.

Impresiones sobre la vida en nuestra metrópoli – que hoy sonríe y mañana nos devora

En esa ciudad, en los últimos tiempos, vi un poco de todo. Vi a gente tratando de abrir las mentes de otras personas para “coser las ideas dentro”. Vi a gente queriendo darles órdenes a otras para conseguir lo que pensaban que era mejor para todos. Pero también vi a muchas personas luchando juntos, hombro con hombro, por sus derechos, incluso contra la fuerza bruta, y discutiendo todos juntos hasta llegar a un consenso. Sobre todo, vi el pueblo reunido para conseguir lo que quería, necesitaba y creía.

¿Y después? ¿Qué pasará? ¿Cómo es que en algunos rincones después de ‘comer tanta sal juntos’ cada uno entra en su casa y cierra la puerta, mientras que en otras historias las personas ‘le tomaron el gusto a la cosa’ y siguen participando en los foros de debate y decisión colectiva hasta hoy?

Las incursiones de los estudios y, sobre todo las experiencias de educación popular, participación popular y autogestión me llevan a una hipótesis – que la experiencia en sí puede marcar la trayectoria de cada individuo, pero es la reflexión colectiva que brinda la posibilidad de cambio en la manera de vivir y de pensar el mundo de un grupo o comunidad.

Cuando la ciudad se transformó en campo

En la investigación para el máster desarrollada durante los últimos años creamos una reflexión sobre procesos de educación popular basada en los movimientos populares de alcance nacional. El enfoque inicial está en células-bases de dos de los movimientos: el *“Mutirão”* Paulo Freire, del Movimiento Sin Tierra, filiado en la Unión de Movimientos de Moradia de São Paulo (UMM), y el Asentamiento *Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno*, de la *Regional Grande de São Paulo* del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), ambos acompañados por la Asesoría Técnica USINA – centros de trabajos para el ambiente habitado.

Tras presentar una breve historia de los movimientos populares elegidos para esta investigación y el análisis de documentos y testimonios de personas de referencia en sus respectivas áreas de formación, pasamos a la etapa de buscar similitudes y singularidades de los procesos, la verificación de las continuidades y discontinuidades entre los supuestos político pedagógico y acciones de los agentes educadores con otros sujetos de la educación popular, desde la percepción de las

personas que viven la experiencia de los procesos colectivos de lucha y de militancia.

A continuación, pasamos a los supuestos políticos y pedagógicos que sustentan las acciones de los agentes educadores en el Movimiento de Economía Solidaria para ampliar nuestro repertorio en el debate de las opciones metodológicas adoptadas por los movimientos populares y su coherencia con los supuestos políticos y pedagógicos expresadas por documentos y por sus líderes/agentes educadores.

Las dos acciones básicas de la indagación fueron los estudios bibliográficos y la investigación en el campo, cuya metodología se ha centrado principalmente en la observación participante. Llevé a cabo visitas en cada una de las comunidades en el período comprendido entre marzo de 2005 y enero de 2008. En los dos primeros grupos, tuve la oportunidad de observar la actuación de los agentes de educación, en contraste con los supuestos políticos y pedagógicos a que pertenecen e hice entrevistas a *"mutirantes[4]"* y asentados.

La investigación de campo fue estructurada de la siguiente forma:

- *Visitas al asentamiento Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno*
  Reunión de coordinación, Asamblea, Reunión de la brigada de construcción, Reunión del núcleo; Entrevistas con asentados/as.
- *Visitas al "mutirão" Associação de Construção Comunitária Paulo Freire*
  Reunión de coordinación, Asamblea, reunión de los Grupos de Trabajo, Reunión del bloque; Entrevistas con *"mutirantes"*.

Al abordar esas actividades en el contexto de mi investigación, lo interesante era observar el potencial de formación de ellas; entendido como posibilidad de aplicar las propuestas de los movimientos estudiados. Pero también es importante observar las situaciones de sociabilidad que ocurren en esas circunstancias. En ellas hay una forma de actuación específica de los sujetos que surge de la dinámica social que existe antes y después de la actividad propiamente dicha.

En mis visitas de campo, tuve la oportunidad de seguir otras actividades del MST, de la UMM y del Movimiento de Economía Solidaria: el Congreso Nacional del MST, el Encuentro de la Regional Grande São Paulo; el Encuentro de los 20 años de la UMM, el Seminario del Movimiento Leste 1; el Seminario Nacional y la Plenaria Estadual de Economía Solidaria.

El elemento importante en esos eventos diferentes es la dinámica de la organización, que refleja una cultura política de los grupos y un orden simbólico que se puede observar también en las actividades desarrolladas en las células-bases de los movimientos estudiados, en estos casos, el asentamiento y el *“mutirão”*.

En las diferentes ocasiones, me di cuenta de la necesidad de explicar a los participantes con quién tuve la oportunidad de hablar, a fin de dar a conocer al público en general las descripciones de la dinámica y del funcionamiento de aquellos espacios. Me di cuenta también de que no hubo cualquier tipo de cuestionamiento ético en relación a las informaciones utilizadas, siempre que no se mencionasen las deliberaciones sobre las estrategias políticas de acción.

La última etapa de recopilación de datos consistió en entrevistas individuales y colectivas, con participantes de los diferentes movimientos. El guión de esas entrevistas intentó percibir las representaciones de esas personas sobre su propia historia, su papel en el movimiento, la importancia de la trayectoria de militancia en su vida y su percepción sobre cambios efectivos en la manera de pensar y de actuar desde la misma trayectoria. También hubo interés entre los entrevistados en discutir, más de lo que su experiencia y opiniones sobre el proceso de formación en los movimientos.

Además del registro de los acontecimientos en el diario de campo, realizamos el registro fotográfico para la memoria de todo el proceso. Las entrevistas realizadas fueron grabadas con permiso de los entrevistados. Utilizamos también las fichas de censo actualizadas de los *“mutirantes”* y asentados para la caracterización de los grupos estudiados.

Para apoyar la realización de la investigación de campo contamos con la reflexión de todos los educadores intelectuales que contribuyeron con las experiencias de la investigación participante organizadas por Carlos Rodrigues Brandão (en 1983 y 1987), además de la orientación cuidadosa del profesor Celso Beisiegel.

El análisis de los datos se produjo a partir de:

1. Documentos producidos por los movimientos con orientaciones o directrices para el desarrollo de las actividades de educación popular. En esos documentos se trató de evaluar los supuestos políticos y metodológicos de los movimientos sobre el proceso educativo;

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

2. Registro de las actividades llevadas a cabo por agentes educadores que trabajan con los respectivos grupos, para evaluar la coherencia entre los supuestos de los movimientos sobre el proceso educativo y los métodos utilizados para alcanzar los objetivos deseados.

Institut Paulo Freire de Espanya · https://www.rizoma-freireano.org/category/historico-de-revistas/2009-vol-5/ · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

3. Observación de las dinámicas de participación en los espacios de discusión y deliberación, comprobando prácticas más o menos democráticas en esos espacios diferentes.
4. Entrevistas individuales y colectivas con agentes

educadores/líderes de los movimientos a que pertenecen los grupos. Con los agentes educadores buscamos la reflexión colectiva sobre su práctica, desde los problemas planteados por esta investigación, incluso, proporcionando para la discusión elementos

planteados en nuestras observaciones de campo.

La pedagogía en movimiento

Los encuentros estaduales en que estuvimos presentes, fueron eventos grandes que reunieron a centenas de personas, con diferentes niveles de involucramiento con la militancia y la formación política. Si analizamos esa opción metodológica solo bajo el punto de vista de la profundización de los contenidos propuestos como temas que serán estudiados, sin duda que las expectativas iniciales expresadas por los movimientos se verían frustradas. Si por el contrario, tenemos una visión que privilegia la vivencia de la estructura organizativa y la posibilidad de estar en contacto con muchas personas que no son conocidas, pero que tienen entre sí una identidad por pertenecer a una lucha común y no la adquisición de sabiduría acumulada, entonces veremos que hay un objetivo subyacente que está siendo alcanzado, que es el fortalecimiento de esa misma identidad colectiva.

Con eso no queremos decir que los contenidos tratados en las reuniones no son trabajados por aquellos con menos tiempo o experiencia de participación en el movimiento. Es todo lo contrario: tener contacto con líderes más antiguos, escuchar palabras que ya hacen parte de un nuevo léxico con otros acentos y tener la oportunidad de comentar diferentes puntos de vista sobre los asuntos que están relacionados con un proyecto político mayor que tiene consecuencias en sus propias vidas son sutilezas que van alimentando y enriqueciendo la visión del mundo de todos los participantes.

La postura adoptada por los coordinadores de los núcleos y grupos de trabajo que observamos fue extremamente cuidadosa y coherente con las directrices de la organización, expresando su voluntad de diálogo y alentando a los participantes a

expresar sus opiniones y preguntas; han sido raros los casos donde hubo una especie de el monopolio del uso de la palabra, por lo general para proporcionar información y no para defender determinadas posiciones. Observamos los trabajos de las comisiones de sistematización con las personas responsables por las ponencias, una tarea realizada minuciosamente para asegurar el cumplimiento de todos los debates. La organización general de ambas reuniones es ejemplar en términos de alimentación y alojamiento; si pudimos observar un descompaso entre lo planeado y lo ejecutado, esto se dio específicamente con relación a la zaranda, en el MST, y a la guardería, en la UMM, los equipos desplegados para quedarse con los niños presentes, que eran muchos, muchos más de lo esperado. No podemos dejar de mencionar la importancia de los momentos de fiesta; crear un ambiente educador y militante con alegría realimenta de esperanza el corazón, de quién lucha por una vida y un mundo mejor.

Durante los últimos encuentros regionales de la Leste 1 y de la *Regional Grande São Paulo*, el clima instaurado es como el de la preparación de un largo viaje. Las personas que participan, miembros de la coordinación de grupos y familias destacadas para representar su espacio, tienen un compromiso existencial con las causas de los movimientos a los que pertenecen; la discusión y definición de estrategias desde una aprehensión de la realidad, de la interpretación política de lo que está sucediendo en el espacio en que actúa, en el movimiento y en el mundo, requiere la voluntad de sistematizar la información a que tienen acceso, al estudio de la situación, la conjetura, desarrollar sus ideas y discutirlas con otros. En este sentido, las reuniones regionales pueden ser definidas como espacios de educación popular en los que se educan a los educadores, líderes y personas de referencia que vuelven a los grupos de la base renovados por la reconstrucción de los conocimientos del movimiento.

Consideramos las ocupaciones de tierra y de inmuebles vacíos momentos riquísimos del proceso de educación popular en los movimientos estudiados, en se ponen a prueba todos los supuestos de las actividades políticas y pedagógicas de líderes. Debemos creer en lo que se hace, tener convicción del sentido político de la acción, construir esa creencia junto con las personas que participan a partir de la constatación de que las injusticias que caracterizan las situaciones que están viviendo no son buenas. Las relaciones de confianza que se establecen allí, entre los compañeros y en el movimiento, son terreno fértil para el comienzo de una etapa de redescubrimiento de la posibilidad de cambio, y para ampliar el repertorio de formas de realizar ese cambio. La acción requiere de todos la comprensión de la

importancia de su participación en los debates y en la ejecución de tareas y, con eso, refuerza la idea de que todo el mundo tiene un papel que desempeñar para que el movimiento sea movimiento, desmitificando el movimiento como personificación – como un ente que actúa en nombre de sus reivindicaciones.

En los trabajos observados, los líderes se mostraron agentes educadores muy en sintonía con las orientaciones de sus movimientos y con las preocupaciones que habían promovido en nuestras conversaciones. Observamos su actuación frente a los grupos, contando historias y trayendo temas cotidianos para discutir hasta llegar a su desnaturalización; presentando las propuestas de los movimientos y reafirmando la necesidad de las personas, en hacer la opción por el movimiento, asumiendo el compromiso político de la participación. Tanto en los grupos de origen, como en los campamentos, el mayor énfasis de la labor de los agentes educadores fue conseguir la regularidad de la participación de las personas en las reuniones, mediante la creación de situaciones en dónde eran llevados a entender las razones políticas de las necesidades por las cuales pasaban, y de la propuesta de actuación también política, necesaria para su superación.

En nuestra opinión, asistimos a un proceso de politización de la educación, que intenta distinguir la acción de asistencia de la acción política, y despertar en las personas la voluntad de cambio, que implica la contribución de cada uno para el grupo. Pasando de los espacios de militancia en los movimientos hasta las instancias internas, al Asentamiento y al *“Mutirão”*, porque las propias coordinaciones son compuestas por asentados y *“mutirantes”*.

Acerca de las asambleas, hay que decir que durante el período de la investigación, la frecuencia y la calidad de la participación de las personas fue bastante variable, tanto en el *“mutirão”*, como en el asentamiento. Esto se debe a diversos factores, como el ritmo de la construcción y las agendas de debate. Para efectos de nuestro análisis hemos elegido las asambleas en los dos espacios que contaron con la amplia participación de las familias, tanto cuantitativa como cualitativamente, evaluar la actitud de los coordinadores y coordinadoras y de los asentados y *“mutirantes”*. En ambas ocasiones, se observó la participación de todos los presentes en los debates, tanto en la defensa y argumentos acerca de las propuestas presentadas, como en las conversaciones en los grupos formados para discutir los temas de la lista que precedieron los debates y deliberaciones en el plenario.

Los coordinadores y coordinadoras tuvieron un papel limitado, de presentar los

informes de los movimientos e introducir cada tema del programa que se iba a debatir. Fueron referencia del punto de vista de la organización, dando inicio y 'amarrando' la secuencia de las actividades desarrolladas, sin imposiciones ni cambios de voz o de humor. En los momentos de votación fue incluso solicitado el apoyo del equipo de asesoría técnica para que los mismos coordinadores pudiesen posicionarse con tranquilidad y exención, sin influenciar los votos de los demás compañeros.

En todas las reuniones de coordinación observada en ambos casos se observa una preocupación genuina por la preparación de las reuniones y las reuniones del núcleo y de bloque. El debate sobre los temas de la agenda a tratar en asamblea apuntaban hacia la mejor apropiación de los mismos por los miembros de las coordinaciones, vislumbrando los argumentos posibles para cada situación, y intentando comprobar si las coordinaciones llegaban a consenso su posición ante las cuestiones – sin embargo, en los casos en que hubo consenso, la propuesta fue presentada como propuesta de la coordinación y sometida a la asamblea, y no como decisión a priori, lo que demuestra por parte de los miembros de las coordinaciones una clara noción de su doble papel, como líderes y como asentados y *"mutirantes"*, y que por lo tanto tendrían problemas en dejar claras sus posiciones.

Mi cabeza piensa donde mis pies pisan

El Asentamiento *Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno*, oficialmente intitulado por los órganos públicos como la *Fazenda São Roque*, está ubicado en el barrio *Serra dos Cristais* del municipio de *Franco da Rocha*, región norte de la *Grande São Paulo*. La *Fazenda* tiene como titular de dominio el Gobierno del Estado de *São Paulo*, que el 21 de julio de 2003 transfirió la administración del *Inmueble* para la *Secretaria de Justicia y Defensa de la Cidadanía*, con destino a la *Fundación Instituto de Tierras del Estado de São Paulo "José Gomes da Silva" – ITESP*.

Después de 7 ocupaciones de tierra y los correspondientes procesos de desalojo, fue regularizado como asentamiento en *Franco da Rocha* en 2003. Un largo proceso de debate llevó a la división de los lotes, en consenso, sin sorteos o votaciones, seguido de una nueva lucha para garantizar condiciones de las familias a permanecer en la tierra, como subvenciones de semillas y pozos de suministro, y el crédito para construcción de casas.

El proyecto de habitación fue elaborado participativamente, durante el periodo de

diciembre de 2004 hasta diciembre de 2005, por el grupo interdisciplinario de extensión universitaria *'Comuna da Terra'*, de la Universidad de *São Paulo*, bajo la dirección del profesor Reginaldo Ronconi. Desde entonces, recibe el apoyo técnico de ITESP para el sector de producción, y la asesoría de la USINA – centro de trabajos para el ambiente habitado para la adaptación del proyecto y ejecución de las casas.

La comunidad del Asentamiento *Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno* se compone por 63 familias de 6 núcleos de base, hoy distribuidas geográficamente en tres núcleos de lotes: *Núcleo Violeta*, con 13 familias; *Núcleo Verde*, con 28 familias; *Núcleo Rojo*, con 22 familias. Actualmente, las familias incluyen 39 mujeres y 68 hombres adultos, y 95 niños: 39 niñas y 56 niños.

Durante casi dos años, la semana del asentamiento fue dividida entre los días de producción y los días de construcción. Una persona de cada familia contribuía con el trabajo *"mutirante"* para la construcción de las casas en su núcleo y se encarga de la producción de su lote, además de participar en las obras colectivas de producción. La zaranda y la cocina comunitaria, cerca de la red social del asentamiento, son utilizadas actualmente solo en días de reunión, fiestas u otras actividades que requieren la participación de todos. El *"Mutirão" Paulo Freire* está ubicado en el barrio Inácio Monteiro, en la subprefectura de *Cidade Tiradentes*, zona leste del municipio de *São Paulo*. La Asociación de Construcción Comunitaria *Paulo Freire* está relacionada al Movimiento Sin Tierra Leste 1, afiliado a la Unión de los *Movimientos de Morada*. Formada por familias de 14 grupos de la zona leste de *São Paulo*, firmaron el acuerdo para la producción de viviendas en 1999, con indicación de la asistencia técnica de la USINA para la elaboración del proyecto y construcción de los edificios y para la elaboración y desarrollo del trabajo social.

Desde entonces pasó por un intenso proceso de movilización popular y presiones políticas para garantizar la tierra, para aprobar el diseño de los edificios y para garantizar cada liberación de sumas de dinero previstos en el financiamiento del Fondo Municipal de Habitación.

Las 100 familias asociadas actualmente están compuestas por 169 adultos, de entre 62 hombres y 107 mujeres. Entre los 157 niños y adolescentes, 73 son niñas y 84 son niños.

La obra en el *"mutirão"* funcionó durante 7 años de lunes a lunes: durante la semana, con equipos de trabajo contratados para funciones específicas, en los fines de semana las familias *"mutirantes"* se hacían cargo de la oficina de obra,

orientadas por un superintendente del proyecto y arquitectos/as. Los técnicos sociales se encargaron del seguimiento de las obras, y por el desarrollo de un Plan de Trabajo Social junto a la coordinación del *"Mutirão"*. A los fines de semana, la obra comenzaba a las 8h15 y terminaba a las 17h, con pausas para el almuerzo y el café. Además de la división en 15 grupos de trabajo y 3 equipas de apoyo – cocina, guardería y limpieza – fueron asignadas personas para el registro y el almacenaje de materiales. Con el tiempo, se han establecido sistemas para rotar un tercio de las familias para el descanso, mientras que dos tercios trabajan, garantizando al menos un fin de semana libre por mes para cada familia.

Fueron entrevistados en el asentamiento *Comuna da Terra Dom Tomás Balduíno*: Maria (36), Jacira (31), Carlos (39), Mauro (47) y Piná (41); y en el *"Mutirão" Paulo Freire*: Rose (46), Clemilda (45), Meire (34), Dora (36) y Roberto (39).

De las entrevistas, hemos escogido algunos de los temas más recurrentes en sus discursos para que pudiésemos crear comentarios.

Hablar de la persistencia de la gente con quien hablé y conviví es una tarea a la que no puedo huir. Y cuando hablo de ellos es porque sabemos que muchos han renunciado por el camino; el desgaste y las dificultades que han experimentado a lo largo de todos estos años se menciona en algún momento de las entrevistas, pero si multiplicamos esos informes por las 163 familias que componen las dos comunidades, y más allá de ellos en cada uno de los movimientos hay miles, da que pensar.

A lo largo de más de veinte años, desde la formalización de los movimientos a que pertenecen los grupos estudiados, ha habido una presencia más o menos constante de la Iglesia Católica y la religión cristiana, como las referencias y en muchos casos, un apoyo real a las organizaciones de base. Si bien que el apoyo oficial ha sido retirado como resultado de la hegemonía de las tendencias más conservadoras de la institución, las referencias al apoyo en los espacios de la base de los movimientos estudiados dejan claro que todavía hay sacerdotes de las ramas más progresistas que dentro de sus posibilidades aún están presentes en la lucha contra las desigualdades en donde siempre han existido en carne y huesos, en los centros degradados y en la periferia distante de la *Grande São Paulo*. Nuestra evaluación es que la presencia no se opone al proceso presentado por los movimientos de desnaturalización de las condiciones en que viven las personas que entran en los núcleos de base, como se proponen, también, a la pregunta de la santidad del orden establecido por aquellos que la atribuyen a una predestinación o a cualquier

plan divino, además de contribuir para el cultivo de valores humanitarios, deseables y en consonancia con las banderas de los movimientos.

La emancipación de las mujeres puede ser observada a través de la participación en los movimientos populares de diferentes maneras. Un análisis superficial podría llevarnos a creer erróneamente que, mientras que en el *"mutirão"* las mujeres pasan inevitablemente por un proceso de fortalecimiento y aumento de la visibilidad social, mientras que en el asentamiento ellas estarían relegadas al papel de las esposas de sus compañeros que están luchando. Sin embargo, si nos detenemos un poco más detenidamente, vemos que la construcción de relaciones más igualitarias entre los géneros está presente en ambos casos. Aunque la gran mayoría de las mujeres no están presentes en la obra de construcción de las casas de los asentamientos, en los dos espacios forman parte de la coordinación, y lideran los proyectos de producción colectiva, además de estar presentes en todos los equipos de apoyo – sin los cuales, como sabemos, nada funcionaría. El reconocimiento del valor de su participación en dichos espacios, a su vez, es algo que necesita ser recordado y reforzado como una conquista diaria, de modo a que no se cristalice como sólo una parte de las obligaciones por ser una mujer.

En los casos estudiados acompañamos historias emocionantes de recuperación de la dignidad y de construcción de la conciencia de los derechos, frutos de la acción pedagógica para los dirigentes del movimiento, que en sus errores y aciertos no perdieron de vista el compromiso de continuar el aprendizaje, la importancia de incorporar ejemplos y la conciencia del valor de cada uno de los compañeros.

Historias como las que escuchamos no son únicas, pero son pocas, ante tantas otras que sumadas, no estamos seguros de cómo van a terminar. La oportunidad que encontraron de discutir con valentía sus problemas, y encontrar colectivamente que estos problemas no eran suyos, nos hace suponer que los espacios de los cuales participaron cuando entraron en los movimientos, fueron de hecho entornos educadores, capaces de creer en el potencial de reconstrucción de personas que fueron marginados socialmente, emocionalmente y psicológicamente devastadas. Si por un lado eso refuerza la idea de que las personas llegan a los movimientos por necesidad, esos ejemplos muestran que las necesidades son muchas y están arraigadas en las desigualdades sociales.

En cada uno de los espacios, hubo compañeros y compañeras que han tomado su orientación sexual *libre de prejuicios*. Para ellos / as así como para los otros, la convivencia basada en el respeto a la diferencia significa mucho, y representa un

avance en el proceso colectivo de cambio en los valores – un proceso político de la humanización en el sentido de la comprensión y la aceptación mutua, y no es espontáneo, será construido por todos y por todas.

El difícil equilibrio que debe alcanzarse entre libertad e igualdad, entre individuo y colectivo, entre la vida que se lleva y por la cual luchamos, sólo es posible en la medida en que las comunidades formadas por el proceso colectivo de la militancia y la educación popular pueda resucitar el espacio de la creatividad y fomentar la expresión de los deseos de sus miembros.

En el *"mutirão"*, así como en el asentamiento, acompañamos el proceso de *resistencia* duramente conquistado de retrasar la solución de las necesidades inmediatas de vivienda, en nombre de la autonomía de las comunidades de participar en la elaboración de los proyectos de las casas y apartamentos en los cuales las familias van a vivir. La diferencia real de este proceso es que solo tendremos condiciones de evaluar cuando todos estén viviendo y produciendo; a partir de este momento ya sabemos que fue un conocimiento más que adquirimos que cambiar es posible, y que ese cambio depende de la unión y de la participación de todos los que se dispusieron a unirse a la organización popular a través de los movimientos populares.

Tras las entrevistas, conversamos con las coordinadoras del Asentamiento y del *"Mutirão"*, respectivamente, sobre los límites y desafíos de la educación popular en los espacios de la base de los Movimientos Populares. Sus respuestas están lejos de ser idealizaciones, lo cual es alentador, ya que muestran la clara conciencia de la incompletitud de un proceso que es continuo y no depende sólo del cambio de estilo de vida y la cultura política de las personas que componen estas sencillas – y valientes comunidades.

¿A qué punto llegamos?

La revisión de los materiales recolectados a través de la participación en el campo representó el redescubrimiento de lo que siempre ha figurado en nuestra imaginación como algo deseable: la construcción de procesos educativos democráticos como parte de un proyecto de cambio de política, ahora como una posibilidad, con existencia material.

Los discursos y las prácticas de educación popular en los movimientos populares observados se orientan hacia la construcción de valores en consonancia con las

propugnadas por Paulo Freire a través de su labor, a saber: el respeto por el otro, la deconstrucción de las fórmulas de coexistencia típicas de la sociedad autoritaria, la promoción del diálogo como la base de la convivencia y del proceso educativo, la promoción de la participación popular en la definición de su historia; el rechazo del autoritarismo, el paternalismo y el adoctrinamiento ideológico.

Sin embargo, se ponía a prueba el sentido político de nuestra actuación junto a los Movimientos Populares, una vez que 'las soluciones conquistadas no fueron universalizables'.

Afirmamos que, si tenemos en cuenta los procesos de formación como procesos activos e intencionales, tanto por parte de los líderes del movimiento, por los técnicos involucrados en la ejecución de los proyectos (de formación, construcción o producción)– y no como algo que se espera ocurra de forma natural, por lo que no hay manera de creer que sus frutos se "pudran en las raíces"; la interpretación catastrófica que implica la inevitabilidad de la reducción de los "mutirones" urbanos, al final del proceso de construcción, en conjuntos de dormitorios para los trabajadores sometidos a la lógica capitalista de los salarios, los asentamientos de reforma agraria a sitios con lotes para la agricultura familiar para subsistencia y de las cooperativas a colectivos de auto precarización.

Tal vez sería bueno preguntarse si esta expansión es en realidad algo que sólo surgiría de forma institucional a través de un cambio estructural de las políticas públicas y de los mecanismos de gestión; o si el proceso educativo de construcción de un modo de acción y de vida de los "mutirantes", asentados y cooperantes que han pasado por estas experiencias, constituyen en sí mismas un caldo de cultura política que fermentará tales cambios de manera silenciosa y auténtica, pudiendo más tarde sorprendernos a todos, resultando en un modelo de sociedad que está más cerca de lo que buscamos... No sé si vamos a vivir para ver quién tenía razón. Tenemos que admitir que la cultura política en la práctica es algo muy difícil de medir, pero es una apuesta que hacemos en la actualidad. Es a través de la experiencia de la lucha que observamos la construcción del conocimiento pedagógico de los educadores y educadoras populares. Teniendo ante de sí la tarea de informar, coordinar, presentar propuestas, asignar tareas, siempre hubo más de una forma de llevar a cabo los trabajos, y varias han sido experimentadas. Esa experiencia, a su vez, generó a lo largo del tiempo la percepción del otro como alguien igual, siguiendo el mismo camino y "comiendo la misma sal.". Poco a poco se llegó a pensar que esta otra realidad, solo podría representar una igual a medida que en ella funcionara el auto-convencimiento de la pertinencia de la lucha, nada

sería capaz de garantizar su participación y su compromiso. Era necesario crear condiciones para que esa opción fuese, en realidad, una opción. Al crear un entorno propicio para el establecimiento de las relaciones dialógicas los agentes educadores de los núcleos de base permitieron no solo la conciencia del carácter incompleto de su propia formación, la oportunidad de hacerse preguntas y de cuestionarlos que instigó el deseo de aprender más pero también desmitificar las certezas de una fórmula o un diseño listo para ser logrados pasando de contribuir, a través de la experimentación, para la construcción verdaderamente colectiva de una nueva manera de vivir.

En cuanto a mis preguntas iniciales de la investigación:

“Lo que se pretende – y lo que se está construyendo – ¿con la educación popular en los movimientos de educación popular hoy en día? Los logros de estos movimientos de ir más allá de las demandas de vivienda, de tierra y de trabajo?

“Si por un lado observo en la investigación de campo y en mis lecturas que puedo contestar afirmativamente, está claro que todavía hay más preguntas específicas acerca de la metodología para la construcción de una investigación más coherente además de los casos estudiados. Uno de los retos para el desarrollo de una reflexión más profunda sobre la educación popular en los movimientos populares es la dificultad de encontrar bibliografía producida en los últimos veinte años, específicamente sobre el tema[5].

La búsqueda por una literatura actualizada y un diálogo más amplio sobre el tema de la metodología en la educación popular es sin duda un objetivo que debe adoptarse para seguir investigando en qué medida la educación popular puede ser vista como un instrumento de formación de organizaciones populares participantes y protagonistas del proceso de cambios radicales de la sociedad.

Referencias Bibliográficas

Alvarez, Sonia; Dagnino, Evelina; Escobar, Arturo (2000). Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos. Belo Horizonte: EUFMG.

Beisiegel, Celso de Rui (1982). Política e Educação Popular. São Paulo: Ática.

Bonduki, Nabil (1996). A origem da habitação social no Brasil. São Paulo: Nobel.

Brandão, Carlos Rodrigues (1987). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense.

_____(1983) Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1980) A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense.

Caldart, Roseli Salete (2000). A pedagogia do Movimento Sem Terra. Petrópolis: Vozes.

Cândido, Antônio (1998). Os parceiros do Rio Bonito. São Paulo: Duas Cidades.

Chaui, Marilena (1986). Conformismo e resistência. São Paulo: Brasiliense.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____(1987). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1976) Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gohn, Maria da Gloria (2001). Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo e o terceiro setor. São Paulo: Cortez.

_____ (1992). Movimentos Sociais e Educação. São Paulo: Cortez.

Notas

[1] **Traducción: Revisión: Rosana Durão**

[2] Grupo de familias reunidas en comunidad que se entreayudan en la construcción de sus casas.

[3] Título análogo al de la disertación de máster presentada y defendida en junio de 2008 como actividad del Curso de Formación de Educadores Populares en la Facultad de Educación de la Universidad de *São Paulo*.

[4] Personas que participan en el *“mutirão”.*

[5] (La bibliografía consultada para la elaboración de las consideraciones finales se concentró en Boaventura de Souza Santos, sobre la reformulación de los conceptos de emancipación, subjetividad y ciudadanía, Evelina Dagnino, Arturo Escobar e Sonia Alvarez, sobre cultura política en los movimientos sociales de la América Latina, Celso de Rui Beisiegel, para la orientación de las lecturas de Paulo Freire, y Paulo Freire, sobre la metodología en la educación popular.)

Pushing the boundaries

Dave Richards, Reading International Solidarity Centre (RISC)

An English elephant

What kind of organisation helps to organise an open air salsa class for 250 people, sells organic cotton underwear made in India, hosts christening parties and features on Russian state TV news? To the charity commissioners, Reading International Solidarity Centre (RISC) is a 'development education' centre whose purpose is to raise awareness of development issues among the general public. However, to users of the 1400 square metre listed building it's more like the proverbial elephant described by the blind men according to their own experience. In their quest to bring alive issues such as globalisation, sustainable development and human rights to a wider audience, the collective that runs RISC has created an unusual and innovative social enterprise which combines the desire to 'change the world' with the reality of paying bills and salaries.

Activities are wide ranging, reflecting the need to support local communities and address the global issues which affect the whole planet. They include:

- running the UK's largest fair trade shop
- managing the Global Café which serves award-winning Ethiopian food, organic wines and beers from around the world, and provides exhibition space
- publishing teaching resources
- managing a conference centre and meeting rooms used by over 350 local community organisations and businesses
- providing low cost office space for local voluntary organisations involved in community development and global education
- organising public events which raise awareness of global issues and give a platform to voices from the global 'South', including arts workshops
- providing training in Global Citizenship for teachers
- providing work experience and training for volunteers
- developing an edible forest roof garden which has brought a procession of TV crews, architects and planners and the general public to the Centre.

Initial timeline

RISC started life in 1984 – a time of great turmoil. The legacy of serious riots in

several major cities, which had taken place in 1981, remained. These were the consequences of the Thatcher government's neo-liberal economic policies for deprived inner city communities, racial tension and distrust of the police and authority. By 1984 unemployment had peaked at 3.3 million and the year-long Miners Strike (1984-85) broke one of the country's most powerful unions, marking a watershed in the political influence of the trade union movement. In 1983 the Greenham Women's Peace camp protesting against US cruise missiles being based at the Greenham Common airbase (close to Reading) drew international attention and provided a focus for the women's movement.

Against this background, activists from Bracknell's (town close to Reading) World Development Movement secured funding from the EU and the UK government (a programme to provide work opportunities for long-term unemployed people) for a project to deliver development education to schools and communities in Berkshire. With a base in a redundant school in Slough, World Education Berkshire operated a mobile classroom – a double-decker bus (green and pink, colours of youth and energy).

A diverse group of long-term unemployed people were brought together – women influenced by the Greenham Peace Camp and gender politics, men and women from ethnic minorities concerned with the politics of race, as well as other 'alternative' perspectives – sexuality, class, environment… From these varied interests and experiences a range of group-based activities were devised to counter the cliché images of passive starving Africans reinforced by Bob Geldof's 1985 Live Aid Concert. From its early beginnings, RISC was committed to a justice/rights based analysis of global inequality and the appropriate strategies to deal with disadvantage, rather than the charity model which continues to pervade popular perceptions.

When government funding dried up, a core of workers decided to look for a town centre site in a conscious effort to reach a different audience. In 1987, with a grant of £1000, a run-down Georgian shop 5 minutes walk from the centre of Reading was transformed into offices, community meeting room and shop selling fair trade crafts and food, campaign T-shirts and books on internationalist issues – Reading International Support Centre was born. Support, because 'Solidarity' might be considered too radical and antagonise potential funders.

Many other development education centres emerged during this period, bringing the development agenda to the 'alternative' and sometimes radical politics of race,

gender and class provoked in part by the social and economic impact of the Reagan-Thatcher alliance. These centres reflected the experience and interests of the groups and individuals who provided the energy and commitment to make dreams happen with few resources. Many were the initiatives of local branches of national development NGOs such as Oxfam or War on Want, and included teachers and returned Voluntary Service Overseas volunteers who wanted to build on their experience of working with poor communities in the Majority World. As a result, most concentrated on providing support for the formal education sector – providing schools and teachers with training and resources to bring development issues into the curriculum. The publication of teaching packs became an important area of work for which it was also relatively easy to find funding. The UK continues to have a well-founded reputation for producing development education resources tailored to the curriculum which use interactive methods to engage children and young people.

Working with community groups

Although RISC continued to deliver support for the formal sector, it was unusual in having a commitment to the more difficult task of working with community groups. This involves building long term relationships which is time consuming. An important element in developing trust was providing free meeting rooms to groups and holding events which reflected their concerns and interests. Gradually a successful formula emerged, supported by a group of dedicated volunteers, a steadily growing shop turnover and grants from Oxfam, Christian Aid and the European Union. Book stock increased, volunteers became paid workers, the meeting room was booked every evening.

Workshops and public meetings on topical international events, giving a voice to speakers from the Majority World, were another key element. One of the highlights was a meeting during the First Gulf War (1990-91) which brought together Israeli and Iraqi dissidents, and the Palestinian Liberation Organisation representative in Britain, complete with Home Office body guard and sniffer dogs!

RISC established a reputation for challenging the development education status quo. Its second EU-funded project, Focus for Change, was at the forefront of efforts to critique stereotypical media images of the Majority World, including fund raising images used by NGOs[1]. This reflected a broader debate on the politics of representation provoked particularly by groups marginalised by mainstream society. The arena of the politics of race had developed further in the UK than other

European countries[2] and RISC's educational practice of using images was disseminated through European development education networks.

Another project which resulted in an action pack tackled the contentious issue of sexuality[3]. Many practitioners felt that it was not appropriate to raise the issue of lesbian and gay oppression within the context of development education. The deconstruction of stereotypical assumptions has been a continuing thread in much of RISC's subsequent work.

Other new initiatives were also successful. RISC helped to start Reading International Forum, a network of over 80 local groups with an international interest, ranging from Amnesty and Greenpeace to various Asian, African and Caribbean community associations. With support from Reading Borough Council, the Forum runs the annual Reading International Festival, two weeks of events as diverse as anarchist stand-up comedian Mark Thomas and 6th form workshops on human rights. Another major spin-off was the creation of Reading Refugee Support Group (RRSG) as a result of a RISC public meeting about the situation of refugees internationally and their often hidden presence in the town. RRSG is now an established part of the town's social infrastructure, whose clients reflect the changing pattern of oppression around the world.

For many years the Forum also organised the One World Tent at the Womad (World of Music, Arts & Dance) Festival which was an important part of Reading cultural life until 2006. Exhibitions, workshops, stalls and a stage featuring theatre, speakers and musicians, added a more serious note to the hedonism of the summer weekend. Fond memories include an Indian bullock ploughing up the site, the Mayor of Reading negotiating a simulated minefield long before Princess Di discovered anti-personnel weapons, and that aforementioned mass salsa class.

By 1993 RISC had outgrown its rented accommodation. Turnover had levelled off and the offices were overcrowded. The search for a new home was on… and eventually led to a former bookshop, courtesy of a bottom-of-the-market price, a loan from the ethical Triodos bank and a Housing Corporation grant (the property included three flats which were sold on to a housing association). On the surface it seemed an act of folly. The plans showed conference hall, meeting rooms, offices, cafe, shop… yet the structural engineer had marvelled at the finest examples of dry rot he had seen, a colony of pigeons had produced a highly fertile layer of manure in one corner of the building, freelance entrepreneurs had stripped out copper and lead, blue sky (weather permitting) could be seen from the ground floor of a three

storey building, the debris from a rave and other temporary inhabitants added to the wreckage… and the project was undercapitalised.

35-39 London St

In May 1996 the re-colonisation of 35-39 London St began. The story of the months leading up to the opening are best forgotten, especially the cancerous reappearance of dry rot, fire inspector, builders… But on 17 September, thanks to two dedicated builders and the efforts of hundreds of volunteers who wielded hammers, mixed concrete and applied paint… a grand opening party heralded the dawn of a new era and a rebranding – ‘support’ became ‘solidarity’ to more accurately reflect the organisation’s role. Concern for the state of the men’s urinals, dirty carpets, security for late night bars and mortgage deadlines appeared on the agenda of the weekly workers’ meeting, alongside planning workshops and trade campaigns.

Thirteen years on and there has hardly been pause for breath. Triodos have been wooed for further loans to renovate the cafe and convert dusty attics into additional offices and a home for the artefacts library. The model of a social enterprise with a large number of stakeholders and a broad income base from grants, office rental, room hire and trading in the shop and café has meant mortgage repayments have been met and the growing number of employees paid, despite the ups and downs in the economy.

It has not been a completely smooth ride and there have been some difficulties resulting from the rapid growth of the organisation into new areas of work, a lack of experience coupled with the collective management structure and, sometimes, an unwillingness to make hard business decisions. For many years, the café, with its rapid turnover of part-time staff who were less committed to RISC’s ideals, was a drain on time, energy and money rather than the hoped-for ‘Golden Goose’.

RISC has had to adapt to the changing funding climate. Increased competition for funds in the voluntary sector and changes in the criteria used by funders, particularly the EU, have also meant fluctuating income. Although its core values have remained the same – raising awareness in order to promote local action for global justice – new areas of work have been added to trade justice and support for the formal education sector which were originally at the heart of its activities. The increased space of the new building meant the Centre’s support for community groups could expand and provided access to different funding streams. Many

voluntary sector organisations have great difficulty finding funding for core work rather than one-off projects. RISC has been fortunate enough to secure long-term core funding for its community support activities from a local charity, the Earley Trust.

Large capital grants from the National Lottery (started in 1994) have made possible major renovation of the building, construction of an edible roof garden and improvement of the Centre's facilities, especially for disabled users. The Lottery also funded a three-year salaried post to provide training and work experience opportunities for volunteers working in RISC's office, shop and other projects.

Global dimension and learning

Another major funding source has been the Department for International Development (DFID) set up in 1997 by the new Labour Government. For the first time development education activities in communities, schools and the wider formal education sector received government funding as part of a strategy to 'build support for development'. The first DFID-funded project, *Food for Thought*, used the Café as a tool to raise awareness, with exhibitions on global themes and feasts, which combined speakers from the Majority World talking about issues affecting their countries with traditional food.

One of DFID's major objectives has been to embed the 'Global Dimension' into the UK school curriculum with the aim of ensuring that every child should be educated about development issues so that they can "understand the key global considerations which will shape their lives".

"Including the Global Dimension in teaching means that links can be made between local and global issues. It also means that young people are given opportunities to critically examine their own values and attitudes; appreciate the similarities between peoples everywhere, and value diversity; and develop skills that will enable them to combat injustice, prejudice and discrimination. Such knowledge, skills and understanding enable young people to make informed decisions about playing an active role in the global community.[4]"

The eight key concepts contained in DFID's Global Dimension framework (Global Citizenship, conflict resolution, diversity, human rights, interdependence, social justice, sustainable development, values and perceptions) are all issues which have always been at the core of RISC's work. This has meant that it is well placed to bid

for DFID funding which places a premium on making a measurable impact on attitudes and behaviour and value-for-money.

Two recent projects illustrate the value of having a relatively large team of experienced development educators with a wide range of interests and a proven track record of implementing innovative projects – the *Global Schools* (GS) project funded by DFID and *Growing Our Futures* (GOF) project, initially funded by the National Lottery. Both sets of outcomes have exceeded all expectations, created national interest and given rise to more exciting initiatives.

How Do We Know It's Working?

Since 2004, RISC's education team have been engaged in the GS project with a network of local schools. This aimed to develop a whole school model for delivering global citizenship, working with all stakeholders in the school community to embed the global dimension throughout the curriculum. This aimed to address the problems arising from the 'specialist teacher' approach adopted by the majority of schools trying to introduce government initiatives such as Global Citizenship. Surveys have found that awareness and understanding was often patchy or non-existent because of a lack of support from senior management, inadequate training and poor internal communication. As a result, initiatives such as Global Citizenship became marginalised.

Baseline audits of knowledge and attitudes towards the Majority World provided the basis for curriculum planning and training for teachers, support staff and governors within each school. A second audit revealed how successfully the objectives of the initiative were being achieved.

"…This… was the best Inset day we'd had for a long time, with staff inspired by the wealth of resources available at RISC and the stimulating Global Citizenship ideas which the education team shared with us. We reviewed our practice as a school which claimed to be inclusive and to address global awareness. We came away celebrating much of what we were doing but with our eyes opened as to how much further we could develop our expertise."

Headteacher, 2007

"For some schools, Global Citizenship became embedded throughout the school: impacting on the curriculum, school ethos and the wider school community of

pupils, teachers, teaching assistants, governors, school council, parents and visitors. In these schools, responses to the audit activities indicated shifts in pupils' attitudes were taking place in line with the objectives of the initiative.

"However, in two of the six schools, the challenge of engaging the whole staff in the initiative proved greater and Global Citizenship did not become embedded across the school. Global dimensions were introduced by individuals within some subjects, sometimes bolted on to existing curriculum plans and often without consideration to cross-curricular plans. Where this was the case there was no measurable change in pupils' attitudes, and responses to some activities indicated that pupils' stereotypical had been reinforced."[5]

The results of the project, *How Do We Know It's Working? A toolkit for measuring attitudinal change*, were published in 2008. A second edition is being produced after the initial print run of 1500 was sold out. The model has created interest nationally, with some local authorities placing large orders and a series of well-attended Continuous Professional Development (CPD) training courses for NGOs and teachers.

"The attitudinal change being measured through the toolkit is an aspect of learning that presents particular challenges for assessment. It is about deep learning that impacts on who we are and how we choose to live our lives. This learning informs our values over time as members of our community and as national and global citizens. To strengthen the place for this in schools it is vital to seek ways of evaluating its impact, and to add those to our repertoire of assessment strategies. These materials have been trialled and developed through rigorous experience, adding significantly to good practice in assessing the learning that really matters."

"Assessment for Learning engages the learner as an active partner in judging progress towards the learning objectives set. Teachers need to take account of the learner's progress towards these objectives in planning the next steps of the learning journey. In this toolkit learners are respected as partners. The shared dialogue created by this approach can feed into decisions by both teachers and learners on how to develop knowledge and understanding as effectively as possible."[6]

Judy Dyson, Senior Adviser, Partnership Development & Extended Learning, Oxfordshire

A follow up project, *From the Margins to the Mainstream: making the global dimension sustainable*, has recently been approved by DFID. This will move beyond intensive input into a small network of schools, to promote the GS model amongst policy makers at local authority level. They will be encouraged to commit to taking responsibility for embedding and promoting Global Citizenship and the Global Dimension within their constituencies, changing the practice of schools and teachers. Essential to this is the need to understand the difference between 'any Global Citizenship/Global Dimension activity' and 'effective Global Citizenship/Global Dimension activity'. Evidence from schools of the positive impact of effective Global Citizenship/Global Dimension on knowledge, attitudes and willingness to take action will be used to influence decision makers. An indicator of success is the extent to which partners make explicit their commitment to Global Citizenship/Global Dimension, through their publications and websites; embedding it within their training programmes for teachers, teaching assistants and governors; and promoting it through their regional and national networks. The success of this model will be disseminated through these and other networks in the final phase of the project.

Growing Our Futures

The second example of the evolution of an idea into a completely new, but related, area of work is the *Growing Our Futures* project which started life as a solution to a leaking flat roof. The idea of a green roof slowly gained momentum as internet research revealed its advantages in terms of improving sound and heat insulation and reducing flows into the storm water system. It soon became obvious that a garden would not only extend the scope of RISC's educational work but also appeal to funders. The National Lottery took the bait and provided us with £34K topped up with a grant of £13K from SEED, a fund which allocates income from landfill tax to environmental projects.

The design brief for the 200m^2 site (32x6m) emerged from brain-storming sessions among the Collective: a garden which could be a tool for making connections between the local and global, including sustainable development, as well as the economic, cultural and historical importance of plants. We collaborated with Paul Barney, a local permaculture designer.

Permaculture is about "designing sustainable human settlements through ecology and design. It is a philosophy and an approach to land use which weaves together micro-climates, annual and perennial plants, animals, soils, water management and

human needs into intricately connected productive communities”[7]. The design is based on the forest garden principles championed by Robert Hart in the 1970s. Hart was inspired by ‘home gardening’ – a system of multi-story cropping that is widespread throughout the tropics – that can have up to 13 layers of vegetation. Home gardening is one of the oldest land use activities, dating back 7,000 years and developed in response to the stresses of an increasing population and a decreasing resource base. Hart was amazed at the productivity and diversity of these small plots, citing the example of 3.5 million home gardens in Kerala, India that provide the majority of food for a population of 32 million in an area the size of Switzerland. He decided to these principles to the temperate climate of England and labelled it as ‘forest gardening’ but edible landscaping, permaculture, agroforestry, food forestry all have the similar theme of perennial polycultures, which can be applied in a diversity of climates.[8]

The design takes into account every aspect of the site, surrounding buildings and makes full use of the local resources. For example, the Centre produces large amounts of organic waste which are composted and help feed hungry plants, while minimising landfill waste. Shredded paper from offices is high in carbon, while vegetable peelings from the Café and tea bags from the meeting rooms are high in nitrogen – the perfect combination for rapid decomposition. In exchange, herbs and cut flowers are used in the café. Water from surrounding roofs is harvested for the drip-feed irrigation system which is powered by a small wind turbine and photo-voltaic array. The hard landscaping uses a combination of reused, renewable and recycled materials – old bricks destined for landfill, paths made from woodchip and edged with cordwood (tree surgeons’ waste which would otherwise be burnt), fencing and raised beds made from locally coppiced hazel and willow.

The planting uses a carefully selected combination of perennial herbaceous plants, shrubs, trees and climbers in a planting scheme which mimics a multi-layered woodland ecosystem. This creates the conditions which support great diversity. Once established, forest gardens require a little pruning and lots of harvesting from early spring to late autumn. Conventional vegetable plots can also be included. The use of a 75mm layer of mulch and ground cover plants, such as herbs and strawberries, helps to conserve moisture and suppress weeds.

From the outset, the garden was intended as a tool to communicate RISC’s local-global message to a wider public. It has been an overwhelming success from this point of view. There are about 750 visitors a year, mainly in summer. For a time, the gate was left open so people could just drop by, but it was used by junkies, so now

it is open by appointment for school and gardening groups, and to the general public for four weekends during the summer as part of the National Gardens Scheme which raises money for cancer care and research. In addition, groups using RISC's conference facilities and meeting rooms often use the garden as a break-out room or respite from intense work-shop activities. Performance artists have also used the garden in their productions.

Visitors can have a guided tour which explains the principles behind the garden and the stories behind some favourite plants. The ultimate must be Emmer wheat, *Triticum dicoccum*, first domesticated in the Fertile Crescent 10,000 years ago, and the foundation of several civilisations. Interpretation materials have improved – all-weather UV resistant information panels, detailed labels listing uses and leaflets. New features have been added to the garden which demonstrate sustainable gardening techniques – siphons to empty bathwater, low cost rain-fed irrigation systems using 200 litre containers originally used to import mango chutney from India and porous pipe made from recycled car tyres.

The garden has become a demonstration of sustainable urban living, an illustration of practical solutions to the daunting challenges posed by global climate change and 'Peak Everything' (energy, water, food…).[9] Although the low cost technologies and simple methods are well established among sustainable living advocates, the added dimension of an edible forest growing on a roof in the middle of a busy city has caught the attention of the media. Articles regularly appear in gardening magazines and the lifestyle sections of Sunday newspapers, as well as TV programmes in Russia, France and the UK.

Urban green roofs and Transition towns

Another category of visitor are professionals who are interested in green roofs. We open during the Royal Institute of British Architects' (RIBA) Architecture Week and receive a steady stream of students, facilities managers and other people interested in the growing field of sustainable landscapes – particularly green walls and roofs and Sustainable Urban Drainage (SUDs). More recently, there has been increased interest in the food growing aspect of the roof garden, as part of a strategy to promote healthy lifestyles and reduce food miles by encouraging urban agriculture[10].

An unexpected result is that RISC has now been drawn into Transition Initiatives[11] and the international urban agriculture network[12], with the garden featuring in

exhibitions and papers presented at conferences. Although promoting sustainable development has always been a key element of the RISC's work, the garden has given this a new dimension based on its own engagement with local communities. The link between local and global solutions has become more tangible and added strength and credibility to the organisation's solidarity work.

The garden has been incorporated into RISC's formal education work. Activities for children have been devised which encourage them to explore the garden and discover the importance of plants. Being asked to be on the lookout for the plant which could poison them is a foolproof way of focusing young minds. The leaves of American pokeweed, *Phytolacca americana*, undermine the immune system, but in the USA the toxins are neutralised by cooking and the spinach-like leaves canned and marketed as poke salad, inspiring Tony Joe White's 1969 hit, *Polk Salad Annie*, which was part of Elvis Presley's 1970s repertoire. One spin-off from our education work has been the construction of school forest gardens inspired by the RISC model, nine to date, though all on terra firma[13].

Participants in Initial Teacher Training and Continuing Professional Development courses run by RISC visit the garden as a demonstration of how school grounds can be used to meet the government's strategies for sustainable schools and outdoor learning. Since 2006, the Department for Children, Schools and Families (DCSF) has promoted its Framework for Sustainable Schools.

"Sustainable development is a way of thinking about how we organise our lives and work – including our education system – so that we don't destroy our most precious resource, the planet. From over-fishing to global warming, our way of life is placing an increasing burden on the planet, which cannot be sustained.

Global Citizenship and the school curriculum

"Things which were once taken for granted such as a secure supply of energy or a stable climate do not look so permanent now. We need to help people in all parts of the world to find solutions that improve their quality of life without storing up problems for the future, or impacting unfairly on other people's lives. Sustainable development means much more than recycling bottles or giving money to charity. It is about thinking and working in a profoundly different way."[14]

The Global Dimension is one of the eight doorways and so the Framework offers an ideal opportunity to integrate Global Citizenship throughout the curriculum. The

Sustainable Schools Framework also ties in with another government initiative launched in 2006, the Learning Outside the Classroom Manifesto, which affirmed learning outside the classroom builds bridges between theory and reality, schools and communities, young people and their futures".[15]

"Education is not something to keep in a box, even when the box is classroom-shaped. The habit of learning, an urge to find out more, is developed when we feel inspired. The world outside the school is richly inspiring, constantly re-energising what takes place within the classroom. It is the source of all our learning – about our history, about our culture, about our place in the natural world and our relationships with each other. This two-way flow can be embedded in every child's education, entirely at ease within any school's ethos."[16]

As a result of these initiatives, schools are increasingly seeing their grounds as an 'outdoor classroom' for its true potential as a resource for helping to deliver all areas of the curriculum, as well as fitting in with two other important government programmes – Healthy Living and Every Child Matters[17]. School allotments are becoming increasingly popular, especially in primary schools. National garden charities such as the Royal Horticultural Society, Garden Organic and Soil Association as well as government supported initiatives – Growing Schools and Learning from Landscapes – have developed excellent online resources to help schools with the practical skills to grow fruit and vegetables as well as guidance on how they can be integrated into the curriculum.

However, browsing through these websites, there is one glaring omission – the Global Dimension. There have been a few initiatives, such as the Eden Project's *Gardens for Life* and Save the Children Fund's *Mission Nutrition* collaboration with Blue Peter, which provide some ideas for using school allotments as a starting point for exploring global themes, but there are few resources which help teachers to make the connections between the food grown by school gardening clubs and global food supply chains, climate change and Peak Oil. School gardening stops at making compost and how to grow healthy vegetables. These are important life skills which will 'future proof' our children, but there is a missed opportunity to enable children and young people to understand the scale of the challenges faced by the human race, and their role in being part of the solutions.

Sir John Beddington, the government's Chief Scientific Advisor, recently warned of the likelihood of the world being consumed by the 'perfect storm' by 2030 as the consequences of a global population of about eight billion combine with increased

demand for food, water and energy, against a background of global climate change. The result is likely to be mass migration, civil conflict, resource wars and hungry people.[18] His analysis echoes a 2008 Cabinet Office Strategy Unit discussion paper which analyses food issues, from global supply chains to consumer health and the implications of climate change.[19]

Potentially, the school organic vegetable plot – producing low mileage food using composted kitchen waste, harvested rainwater, constructed from reused or recycled materials – is an ideal springboard for developing a practical understanding of what a sustainable future looks like. In the world of an impending perfect storm, the issue of food security unites people and communities around the world.

A centre for change promoting local-global school/community allotments

RISC has just started two new projects which bring together these elements. The *Food4Families* project, funded by the Big Lottery, will create 15 new school/community allotments in Reading over the next three years. This will tick lots of boxes – children and their parents will learn growing skills, introduce fresh produce into their diets and learn about sustainable living, while schools will integrate the outdoor classroom into the curriculum through practical activities. Progress on the ground has already begun to demonstrate the validity of the model in achieving one of the Sustainable Schools doorways – community cohesion. In the words of one participating headteacher, “We have been trying to engage with parents for many years. For the first time, the allotment project has motivated parents to join their children in school activities”. This is echoed by one of the mothers, “It’s good that the kids and parents are involved – we can do things together and it’s spreading back home.”

The *Global School Gardens Network* is another three year project, funded by DFID, but with a nationwide reach. With partners, Garden Organic, Food for Thought and the Federation of City Farms and Community Gardens, RISC will work with pilot school gardens around the country, exploring ways to make the connection between the potatoes or beans grown in their gardens to the plantain or cassava grown in gardens in other parts of the world. How do children/people around the world ensure their crops thrive, how are they being impacted by climate change, does trade liberalisation offer new opportunities to increase incomes in a globalised market place or present a threat from cheaper imports? A website will disseminate

examples of good practice and resources to support this global dimension.

A key element will be to highlight examples of sustainable farming in the Majority World, for example the hugely successful transition to organic production forced on Cuba by the collapse of the Soviet Union and its cheap supplies of oil. Just as Robert Hart and other permaculturists have been inspired by the rich heritage of traditional agricultures, we have a lot to learn from communities which have been forced, for reasons of history or geography, to make the most of limited resources and worked with natural systems rather than trying to impose their industrial might over them.

Over the past 25 years, RISC has been transformed from a project to an organisation which is making a contribution to local, national and international initiatives to make another world possible. It is a case study in how an organisation can pursue this objective through changing political and economic conditions. The key ingredient in ensuring its survival through difficult times has been the commitment of the Collective, their willingness to sacrifice personal time and money for the greater good, the ability to continue pushing at the boundaries of what constitutes ‘development education’, and formulate innovative projects which appeal to funders. The measure of its success is the impact of its work, from Reading becoming a Fair Trade town to the roof garden being shortlisted for the Observer Ethical Garden Award in 2009. Many similar ‘Centres for Change’ set up in the 1990s by social activists around the country have not been so lucky.

As the original group of pioneers reach retirement age the question is, how can the vision, energy and commitment which have brought the organisation thus far, be maintained to address the huge challenges we all face in the future? This is a challenge faced by many other organisations which emerged out of the struggle against neo-liberal Thatcher/Reaganomics and the coming of age of feminism and environmentalism. This may be the greatest challenge of all.

Notes

[1] Sally Meachim, Dave Richards & Olukemi Williams *Focus for Change: class, gender and race inequality & the media in an international context* RISC, 1992

[2] Peter Fryer *Staying Power: The History of Black People in Britain* Pluto Press 1984

[3] Andrew Brearley, Anne Cronin & Barbara Lowe, *Human Rights for All? a global view of lesbian and gay oppression and liberation*, RISC, 1992

[4] *Developing the Global Dimension in the school curriculum* DFID, DfES, QCA and DEA, March 2005

[5] Barbara Lowe, *Embedding Global Citizenship in Primary and Secondary Schools: developing a methodology for measuring attitudinal change* , in International Journal for Development Education and Global Learning, Vol 1, No 1 October 2008

[6] Liz Allum, Barbara Lowe & Louise Robinson *How Do We Know It's Working? a toolkit for measuring attitudinal change in global citizenship from early years to KS5*, RISC 2008

[7] Bill Mollison and Reny Mia Slay *Introduction to Permaculture*, Tagari Publishers, 1991

[8] Robert Hart *Forest Gardening* Green Earth Books 1996

[9] Richard Heinberg *Peak Everything* New Society 2007

[10] *Edible Cities – A report of a visit to urban agriculture projects in the USA*, London Food Link 2008

[11] Rob Hopkins The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience Green Books 2008

[12] Andre Viljoen, *Continuous Productive Urban Landscapes: Designing Urban Agriculture for Sustainable Cities*, Architectural Press, 2005

[13] Dave Richards, *The Outdoor Permaculture Classroom*, Permaculture Magazine, Number 54, 2007

[14] *National Framework for Sustainable Schools: the eight doorways* DfES 2006

[15] *Learning Outside the Classroom Manifesto* DfES, 2006

[16] *Out of-Classroom Learning* Real World Learning Partnership, 2006

[17] Every Child Matters: Change for Children is a UK government programme

launched in 2004, following the official report on death of Victoria Climbié, the young girl who was horrifically abused and tortured, and eventually killed by her great aunt and the man with whom they lived. It is “a national framework for local change programmes to build services around the needs of children and young people so that we maximise opportunity and minimise risk. The services that reach every child and young person have a crucial role to play in shifting the focus from dealing with the consequences of difficulties in children?s lives to preventing things from going wrong in the first place. The transformation that we need can only be delivered through local leaders working together in strong partnership with local communities on a programme of change.” Healthy Living Strategy, launched in 2008 by the UK government, to support everyone in making the healthy choices which will reduce obesity, especially among children. The aim is that by 2020 the trend in rising obesity and overweight among children will be reversed to 2000 levels. Rates of obesity in adults will also be addressed.

[18] Paper presented at SDUK 09: Time for Change 19 March 2009

[19] Cabinet Office Strategy Unit *Food: an analysis of the issues* January 2008

Empenyent les fronteres

Dave Richards, Reading International Solidarity Centre (RISC)

Un elefant anglès

Quin tipus d'organització ajuda a organitzar una classe de salsa a l'aire lliure per a 250 persones, ven roba interior de cotó orgànic fabricada a l'Índia, acull bateigs i presenta notícies a la televisió estatal russa? Per als responsables de beneficència, el Reading International Solidarity Centre (RISC) és un centre d'"educació per al desenvolupament", que té per objectiu fer prendre consciència a la població, en general, sobre qüestions de desenvolupament. Tot i això, per als usuaris de l'edifici de 1.400 metres quadrats és més aviat com l'elefant proverbial descrit pels homes cecs quan parlen de la seva experiència. En l'intent per fer arribar qüestions com la globalització, el desenvolupament sostenible i els drets humans al gran públic, el col·lectiu responsable de RISC ha creat una empresa social innovadora i inusual que combina el desig de "canviar el món" amb la realitat de pagar factures i salaris.

Les activitats són molt diverses i reflecteixen la necessitat de donar suport a les comunitats locals i de tractar les qüestions globals que afecten tot el planeta. Inclouen:

- Organitzar la fira comercial més gran del Regne Unit
- Administrar el Global Café, que serveix menjar etíop guardonat, vins orgànics i cerveses de tot el món, i que ofereix espai per a exposicions
- Publicar recursos educatius
- Administrar sales de reunions i un centre de conferències, utilitzats per més de 350 empreses i organitzacions locals comunitàries
- Proporcionar espai d'oficina barat a organitzacions locals de voluntariat que promouen el desenvolupament comunitari i l'educació global
- Organitzar esdeveniments públics en què es posen en comú qüestions globals i en què s'ofereix una plataforma a les veus del "Sud" global, inclosos els tallers d'art
- Proporcionar formació sobre Ciutadania Global als professors
- Proporcionar experiència laboral als voluntaris
- Desenvolupar un jardí boscós i comestible a la teulada, que ha atret en processó equips de televisió, arquitectes i planificadors i el públic en general al Centre.

Els inicis

El RISC va néixer l'any 1984, en una època de gran confusió. Encara era ben patent el llegat de les greus revoltes del 1981 en diverses grans ciutats. Aquestes revoltes van ser conseqüència de les polítiques econòmiques neoliberals del govern de Thatcher envers les comunitats més desfavorides dels barris urbans, de la tensió racial i de la desconfiança en la policia i les autoritats. El 1984 el nombre d'aturats havia arribat als 3,3 milions i la vaga de miners d'un any de durada (1984-85) va trencar un dels sindicats més poderosos del país, cosa que va marcar un punt d'inflexió en la influència política del moviment sindical. El 1983 la protesta del Greenham Women's Peace Camp contra l'establiment d'una base de míssils nord-americana a la base aèria de Greenham Common (a prop de Reading) va atreure l'atenció internacional i va donar rellevància al moviment de les dones.

En aquest context, activistes del World Development Movement de Bracknell (una ciutat propera a Reading) van aconseguir finançament de la Unió Europea i del govern britànic (en el marc d'un programa per oferir oportunitats laborals a persones que patien atur de llarga durada) per a un projecte destinat a oferir educació per al desenvolupament a escoles i comunitats de Berkshire. Amb la base en una escola buida de Slough, el World Education Berkshire va bastir una aula mòbil en un autocar de dos pisos pintat de verd i rosa –els colors de la joventut i l'energia.

Es va crear un grup divers d'aturats de llarga durada –dones influenciades pel Greenham Peace Camp i les polítiques de gènere, homes i dones de minories ètniques preocupats per les polítiques racials, així com per altres perspectives "alternatives" –sexualitat, classe, medi ambient... Des d'aquesta varietat d'interessos i experiències es van dissenyar un conjunt d'activitats en grup destinades a rebatre els tòpics sobre els africans passius i famèlics, reforçats pel concert benèfic de 1985 de Bob Geldorf. Ja des del començament, el RISC es va comprometre amb anàlisis de la desigualtat global basades en la justícia i els drets i amb les estratègies apropiades per a fer-hi front, més que no pas amb el model de la caritat que encara perviu en les percepcions generals.

Quan el finançament governamental es va esgotar, un nucli de treballadors, en un esforç conscient per arribar a un públic diferent, va decidir buscar una seu central. El 1987, amb una subvenció de 1.000 lliures, una botiga georgiana i decrèpita a cinc minuts a peu del centre de Reading va ser transformada en oficina, sala de reunions comunitàries i botiga d'articles d'artesania, menjar, samarretes

compromeses i llibres sobre qüestions internacionals: havia nascut el Reading International Support Centre. Support perquè “Solidarity” es va considerar que era massa radical i que podia espantar finançadors potencials.

Durant aquest període van sorgir molts altres centres d’educació per al desenvolupament, cosa que va portar l’agenda del desenvolupament cap a les polítiques “alternatives” i a vegades radicals de raça, gènere i classe, provocades en part per l’impacte social i econòmic de l’aliança Reagan-Thatcher. Aquests centres reflectien l’experiència i els interessos dels grups i els individus que aportaven l’energia i el compromís per a convertir, amb molt pocs recursos, els somnis en realitat. Hi va haver moltes iniciatives de les branques locals d’ONGs per al desenvolupament nacionals com Oxfam o War on Want, inclosos mestres o voluntaris retornats del Voluntary Service Overseas que volien traslladar la seva experiència de treball amb comunitats pobres del Món Majoritari. En conseqüència, molts es van concentrar en donar suport al sector de l’educació formal, oferint a escoles i mestres formació i recursos per introduir qüestions de desenvolupament en el currículum. La publicació de materials educatius va esdevenir una àrea important de treball per a la que, a més, era relativament fàcil trobar finançament. El Regne Unit continua tenint una merescuda reputació en la producció de recursos sobre educació per al desenvolupament compatibles amb el currículum i que utilitzen mètodes interactius que atreuen nens i joves.

Treballant amb grups comunitaris

Tot i que el RISC continuava oferint suport al sector formal, no tenia un compromís ferm amb la tasca més difícil de treballar amb grups comunitaris. Això implica construir relacions a llarg termini que demanen molt de temps. Un element important de creació de confiança consistia en oferir gratuïtament sales de reunions a grups i a esdeveniments que reflectien les seves preocupacions i interessos. Gradualment va sorgir una fórmula exitosa, gràcies a un grup de voluntaris, a un augment important de la facturació de la botiga, a les subvencions d’Oxfam, a Christian Aid i a la Unió Europea. L’estoc de llibres es va incrementar, els voluntaris es van convertir en treballadors i la sala de reunions estava ocupada cada vespre.

Els tallers i les trobades sobre esdeveniments internacionals, que donaven veu a conferenciants del Món Majoritari, van ser un altre element clau. Un dels més destacats va ser un acte durant la Primera Guerra del Golf (1990-91) en què es van convidar dissidents israelians i iraquians, i el representant a Gran Bretanya de l’Organització per a l’Alliberament de Palestina, amb guàrdies del Departament

d’Interior i gossos rastrejadors inclosos!

El RISC va adquirir una reputació que posava en dubte el status quo de l’educació per al desenvolupament. El seu segon projecte finançat per la Unió Europea, Focus for Change, va encapçalar els esforços de crítica de les imatges estereotipades que oferien els mitjans sobre el Món Majoritari, incloses les imatges utilitzades per ONGs[1]. Això era el reflex d’un debat més gran sobre les polítiques de representació dels grups marginats per la societat majoritària. Les polítiques de raça estaven més desenvolupades al Regne Unit que a altres països europeus[2] i la pràctica educativa del RISC, consistent a utilitzar imatges, es va disseminar a través de les xarxes europees d’educació per al desenvolupament.

Un altre projecte que va desembocar en un conjunt d’accions abordava la polèmica qüestió de la sexualitat[3]. Molts professionals creien que no era apropiat posar sobre la taula la qüestió de l’opressió de lesbianes i gais en el context de l’educació per al desenvolupament. La deconstrucció de les assumpcions estereotipades ha estat un repte continu en molts dels treballs posteriors del RISC.

Altres iniciatives també van tenir èxit. El RISC va ajudar a posar en marxa el Reading International Forum, una xarxa de més de 80 grups locals amb participació internacional, des d’Amnistia i Greenpeace fins a diverses associacions comunitàries d’Àsia, Àfrica i el Carib. Amb suport del Reading Borough Council, el fòrum va organitzar el Reading International Festival, dues setmanes d’esdeveniments tan diversos com una actuació del còmic anarquista Mark Thomas i la sisena sessió de tallers sobre drets humans. Un altre esdeveniment important va ser la creació del Reading Refugee Support Group (RRSG) com a conseqüència de l’acte del RISC sobre la situació dels refugiats internacionals i la seva presència a la ciutat, moltes vegades oculta. L’RRSG és ara una part consolidada de la infraestructura social de la ciutat, els clients de la qual reflecteixen les pautes canviants d’opressió al món.

Durant molts anys el fòrum també va organitzar el Festival One World Tent at the Womad (World of Music, Arts & Dance), que va ser una part important de la vida cultural de Reading fins al 2006. Exposicions, tallers, parades, teatre, oradors i músics aportaven un to més seriós a l’hedonisme d’un cap de setmana d’estiu. Els records més entranyables inclouen un bou indi llaurant, l’alcalde de Reading esquivant un camp de mines abans que la princesa Diana descobrís les mines antipersona, i la ja mencionada classe massiva de salsa.

Cap al 1993 al RISC se li havia fet petit el seu local de lloguer. El canvi s'havia consolidat i les oficines estaven sobreocupades. Ja havia començat la recerca d'una nova llar, i finalment es va optar per una antiga llibreria, cortesia dels preus rebentats del mercat, un crèdit de la banca ètica Triodos i una subvenció de la Housing Corporation (la propietat incloïa tres pisos que van ser venuts a una associació d'habitatge). A primera vista semblava un acte de follia. Els plànols contemplaven una sala de conferències, sales de reunions, oficines, cafè, botiga… però fins i tot l'enginyer estava meravellat amb els millors exemples de putrefacció seca que mai havia vist, una colònia de coloms havia produït una capa de fems altament fèrtil en una cantonada de l'edifici, uns emprenedors *freelance* s'havien endut coure i plom, el cel blau (sempre que el temps ho permetia) es podia veure des de la planta baixa d'un edifici de tres plantes, les restes d'una *rave* i altres habitants temporals s'afegien a les ruïnes… i el projecte estava infracapitalitzat.

35-39 London St

El maig de 1996 va començar la recolonització del número 35-39 de London St. La història dels mesos precedents a la inauguració és millor oblidar-la, especialment la cancerígena reaparició de la putrefacció seca, l'inspector d'incendis, els constructors… Però el 17 de setembre, gràcies a l'esforç de dos constructors i de centenars de voluntaris que van empunyar martells, barrejar formigó i aplicar pintura… una gran festa d'inauguració va anunciar el naixement d'una nova era i un nou nom –"support" es va convertir en "solidarity" per reflectir millor el rol de l'organització. Ben aviat van aparèixer a l'ordre del dia de la reunió setmanal dels treballadors les preocupacions per l'estat dels lavabos d'homes, les catifes brutes, la seguretat pels bars nocturns i les dates límit de pagament de les quotes hipotecàries, a més de la planificació de tallers i campanyes comercials.

Havien passat tretze anys i gairebé no hi havia hagut temps de parar per respirar. S'havien demanat nous crèdits a Triodos per renovar el cafè i convertir els àtics polsosos en oficines addicionals i una llar per a la biblioteca d'artefactes. El model d'una empresa social amb un gran nombre de col·laboradors i una gran base d'ingressos provinents de subvencions, lloguer d'oficines, lloguer de sales i negocis a la botiga i el cafè implica el refinançament de quotes hipotecàries i el pagament d'un nombre creixent d'empleats, a pesar dels alts i baixos de l'economia.

No ha estat un camí fàcil i hi ha hagut algunes dificultats a causa del ràpid creixement de l'organització cap a noves àrees de treball, una falta d'experiència combinada amb l'estructura d'administració col·lectiva i, a vegades, una falta de

compromís per prendre decisions empresarials dures. Durant molts anys, el cafè, amb el canvi constant de personal a temps parcial que no estava tan compromès amb els ideals del RISC, va ser un pou de temps, energia i diners perduts més que no pas l'esperada "gallina dels ous d'or".

El RISC s'ha hagut d'adaptar al clima canviant del finançament. L'increment de la competència per al finançament en el sector del voluntariat i els canvis en els criteris utilitzats pels finançadors, especialment la Unió Europea, també han implicat fluctuacions en els ingressos. Tot i que els valors essencials s'han mantingut –crear consciència per promoure l'acció local per a la justícia global-, a les àrees de treball originals de justícia econòmica i suport a l'educació formal se n'hi han afegit d'altres. L'augment d'espai del nou edifici va permetre l'expansió del centre de suport a grups comunitaris i va permetre accedir a noves vies de finançament. Moltes organitzacions del sector del voluntariat tenien grans dificultats per trobar finançament per al treball de base i no tantes per a projectes específics. El RISC ha estat prou afortunat i s'ha assegurat un finançament de base a llarg termini per a les seves activitats de suport a la comunitat per part d'una organització benèfica local, la Earley Trust.

Les grans subvencions provinents de la Loteria Nacional (iniciades l'any 1994) van fer possibles noves reformes a l'edifici, la construcció d'un hort comestible al teulat i la millora de les instal·lacions del centre, especialment per als usuaris discapacitats. La loteria també va finançar la creació d'un lloc de treball de tres anys de durada per oferir formació i oportunitats d'experiència laboral als voluntaris que treballaven a l'oficina del RISC, a la botiga i en altres projectes.

Dimensió global i aprenentatge

Una altra gran font de finançament ha estat el Department for International Development (DFID), creat el 1997 pel nou govern laborista. Per primer cop les activitats d'educació per al desenvolupament en comunitats, escoles i, en general, en el sector de l'educació formal van rebre finançament governamental com a part d'una estratègia per a "donar suport al desenvolupament". El primer projecte finançat pel DFID, *Food for Thought*, va utilitzar el cafè com una eina de creació de consciència, amb exposicions sobre temes globals i àpats, en què es combinaven oradors del Món Majoritari parlant de temes que afecten els seus països amb menjar tradicional.

Un dels principals objectius del DFID ha estat incrustar la "dimensió global" al

currículum escolar del Regne Unit, amb la intenció d'assegurar que tots els nens siguin educats en temes de desenvolupament per tal que puguin "entendre els factors globals clau que determinaran la seva vida".

"Incloure la dimensió global en l'ensenyament significa que es poden establir relacions entre qüestions locals i globals. També significa donar oportunitats a la gent jove per examinar críticament els seus propis valors i actituds; apreciar les similituds entre les persones d'arreu i valorar la diversitat; i desenvolupar habilitats que els permetran combatre la injustícia, els prejudicis i la discriminació. Aquest conjunt de coneixements, habilitats i aprenentatges permetran que els joves prenguin decisions que els duguin a jugar un rol actiu en la comunitat global.[4]"

Els vuit conceptes clau continguts en l'esquema de dimensió global del DFID (ciutadania global, resolució de conflictes, diversitat, drets humans, interdependència, justícia social, desenvolupament sostenible, valors i percepcions) són tots elements que han estat sempre en el nucli del treball del RISC. Això significa que està ben posicionat per optar al finançament del DFID, que valora que es pugui mesurar l'impacte del seu finançament en les actituds i els comportaments.

Dos projectes recents il·lustren el valor de tenir un equip relativament gran d'educadors per al desenvolupament amb experiència, amb una gran varietat d'interessos i amb un rècord provat en la implantació de projectes innovadors –el *Global Schools*, projecte finançat pel DFID, i el *Growing our Futures* (GOF), inicialment finançat per la loteria nacional. Tots dos han obtingut uns resultats que han depassat totes les previsions, han creat interès a nivell nacional i han propiciat iniciatives encara més apassionants.

Com sabem que funciona?

Des del 2004, l'equip educatiu del RISC participa en el projecte GS amb una xarxa d'escoles locals. L'objectiu és desenvolupar un model d'escola global que propiciï la ciutadania global i el treball amb tots els involucrats en la comunitat educativa per integrar la dimensió global en el currículum. Amb això es pretén afrontar els problemes que comporta l'enfocament del "mestre especialista", adoptat per la majoria d'escoles que intenten incorporar iniciatives governamentals com la Ciutadania Global. Les enquestes han demostrat que la consciència i la comprensió són freqüentment incompletes o inexistents a causa de la falta de suport de la direcció, la formació inadequada i la mala comunicació interna. Com a

conseqüència d'això, iniciatives com la Ciutadania Global han acabat en els marges.

Una auditoria a fons sobre el coneixement i les actituds envers el Món Majoritari va posar les bases per a la planificació curricular i la formació dels mestres, l'equip de suport i l'equip directiu de cada escola. Una segona auditoria va revelar que els objectius de la iniciativa s'havien assolit amb èxit.

"… Aquest… va ser el millor dia que hem tingut en molt de temps, amb l'equip inspirat per l'abundància de recursos disponibles al RISC i les idees estimulants de la Ciutadania Global que l'equip educatiu va compartir amb nosaltres. Vam revisar la nostra pràctica com a escola, que havia de ser inclusiva i adreçar-se a la consciència global. Vam acabar aprovant i valorant bona part d'allò que estàvem fent però amb els ulls oberts per desenvolupar encara més la nostra expertesa."

Director, 2007

"En algunes escoles, Ciutadania Global s'hi va incrustar totalment: impacte en el currículum, en l'ethos escolar i en una gran part de la comunitat escolar d'alumnes, professors, assistents, directius, consell escolar, pares i visitants. A aquestes escoles, les respostes a les activitats d'auditoria indicaven canvis en les actituds dels alumnes en consonància amb els objectius de la iniciativa.

No obstant, en dues de les sis escoles, el repte d'involucrar tot l'equip en la iniciativa no es va assolir i Ciutadania Global no es va incrustar en l'escola. Les dimensions globals eren introduïdes per individus en algunes matèries, a vegades encasellades en els plans curriculars existents i sovint sense considerar els plans intercurriculars. On això va ser així no hi va haver un canvi mesurable en les actituds dels alumnes, i les respostes a algunes activitats indicaven que els estereotips dels alumnes s'havien reforçat"[5]

Els resultats del projecte *Com sabem que funciona? Eines per mesurar el canvi actitudinal* es van publicar el 2008. Se n'està fent una segona edició després que s'exhaurís una primera impressió de 1.500 exemplars. El model ha creat interès a nivell nacional, i algunes autoritats locals estan promovent ordres i una sèrie de cursos de formació molt concorreguts sobre Desenvolupament Professional Continuat per a ONGs i professors.

"El canvi actitudinal mesurat per un conjunt d'eines és un aspecte de l'aprenentatge que presenta reptes particulars per l'avaluació. Es tracta d'un

aprenentatge profund que ens interroga sobre qui som i com triem de viure les nostres vides. Aquest aprenentatge afecta als nostres valors al llarg del temps com a membres de la nostra comunitat i com a ciutadans nacionals i globals. Per enfortir l'espai que té reservat a l'escola és vital buscar vies d'avaluar-ne l'impacte, i afegir aquests resultats al nostre repertori d'estratègies d'avaluació. Aquests materials han estat provats i desenvolupats a través d'una experiència rigorosa, cosa que afavoreix les bones pràctiques en l'avaluació de l'aprenentatge que realment importa.

L'avaluació per a l'aprenentatge entén l'alumne com un soci actiu en el judici del progrés cap al conjunt d'objectius d'aprenentatge. Els professors necessiten prendre nota del progrés de l'alumne cap a aquests objectius per planejar els passos següents en el viatge de l'aprenentatge. Amb aquest conjunt d'eines els alumnes són tractats com a col·laboradors. El diàleg compartit que es crea gràcies a aquest enfocament pot alimentar la presa conjunta de decisions entre mestres i alumnes per tal d'establir com desenvolupar coneixement i aprenentatge tan efectivament com es pugui"[6]

Judy Dyson, assessora senior, Partnership Development & Extended Learning, Oxfordshire

El projecte següent, *From the margins to the mainstream: making the global dimension sustainable*, ha estat aprovat recentment pel DFID. Es centrarà intensament en una petita xarxa escolar per promoure el model GS entre les autoritats de nivell local. S'encoratjarà que adquireixin la responsabilitat d'integrar i promoure la ciutadania global i la dimensió global en les seves circumscripcions, i que afavoreixin el canvi de pràctiques en les escoles i entre els professors. Per això és essencial entendre la diferència entre "qualsevol activitat de ciutadania global/dimensió global" i "l'activitat efectiva de ciutadania global/dimensió global". L'evidència de l'impacte positiu que ha tingut a les escoles la ciutadania global/dimensió global efectiva en el coneixement, les actituds i la bona disposició per emprendre accions s'utilitzarà per influir en els qui prenen decisions. Un indicador d'èxit és fins a quin punt els socis fan explícit el seu compromís amb la ciutadania global/dimensió global, a través de les seves publicacions i pàgines web; incrustant-la en els seus programes formatius per a professors, assistents i directius; i promocionant-la a través de les seves xarxes regionals i nacionals. L'èxit d'aquest model es disseminarà a través d'aquestes i altres xarxes en la fase final del projecte.

Growing our futures

El segon exemple d'evolució d'una idea cap a una àrea de treball completament nova, però que hi està relacionada, és el projecte *Growing our futures*, que va començar com una solució per a les filtracions del sostre. La idea d'una teulada verda va guanyar adeptes a mesura que la recerca per Internet en mostrava els avantatges en termes de millora de l'acústica i de les condicions de climatització, a més de la reducció de les filtracions. Aviat es va fer evident que un hort no només ampliaria l'àmbit del treball educatiu del RISC, sinó que també permetria augmentar el finançament. La loteria nacional va recollir el guant i ens va concedir 34K Lliures amb una subvenció addicional de 13K Lliures del SEED, un finançador que assigna fons de la taxa d'escombraries a projectes medioambientals.

El disseny inicial per a l'espai de 200m^2 (32x6m) va sorgir de diverses sessions de pluja d'idees amb el col·lectiu: un hort que podia ser una eina per connectar allò local i allò global, incloent-hi el desenvolupament sostenible, així com la importància econòmica, cultural i històrica de les plantes. Vam col·laborar amb Paul Barney, un dissenyador permacultural local.

La permacultura tracta de "dissenyar espais humans sostenibles a través de l'ecologia i el disseny. És una filosofia i una aproximació a un ús de la terra que mescla microclimes, plantes caduques i perennes, animals, terra, aigua i necessitats humanes en comunitats productives intricades i connectades"[7]. El disseny es basa en els principis de l'hort forestal defensats per Robert Hart a la dècada dels 70. Hart es va inspirar en "l'horticultura de la llar" –un sistema de multicultiu molt estès als tròpics- que pot tenir més de 13 capes de vegetació. L'horticultura de la llar és una de les activitats d'ús de la terra més antigues, data de fa 7.000 anys i s'ha desenvolupat en resposta als problemes d'increment de la població i de disminució de la base de recursos. Hart es va meravellar de la productivitat i la diversitat d'aquestes petites parcel·les, i cita l'exemple de 3,5 milions d'horts de la llar a Kerala, Índia, que proveeixen la major part del menjar per a 32 milions de persones en una àrea de la mida de Suïssa. Va decidir traslladar aquests principis al clima temperat d'Anglaterra i ho va anomenar "horticultura forestal", però també paisatge comestible, permacultura, agrosilvicultura o silvicultura del menjar, tenen tots una ressonància de policultius perennes, que poden ser aplicats en diversos climes.[8]

El disseny té en compte cada aspecte del lloc i els edificis del voltant, i fa un ús total dels recursos locals. Per exemple, el centre produeix grans quantitats de

matèria orgànica que es composta i ajuda a alimentar les plantes, alhora que minimitza els residus. El paper utilitzat a les oficines és ric en carbó, mentre que les peles vegetals del cafè i les bosses de te de les sales de reunions són riques en nitrogen –la combinació perfecta per a la descomposició ràpida. En contrapartida, les herbes i les flors tallades s'utilitzen al cafè. L'aigua dels teulats del voltant es recull per al sistema de rec gota a gota que funciona amb una petita turbina de vent i amb energia fotovoltaica. L'arquitectura dura utilitza una combinació de materials reutilitzats, renovats i reciclats –bricks vells destinats a l'abocador, camins fets de taulons de fusta amb llenya als marges (residus dels arboricultors que sinó s'haguessin cremat), llits elevats i tancats fets d'avellaners i desmais locals.

La plantació utilitza una combinació selecta de plantes herbàcies perennes, arbustos, arbres i parres que s'uneixen per imitar un ecosistema de bosc amb múltiples capes. Això crea les condicions que afavoreixen una gran diversitat. Una vegada establerts, els horts forestals requereixen una mica de poda i molta recol·lecció des de principis de primavera fins a finals de tardor. També s'hi poden incloure les parcel·les de verdures convencionals. L'ús d'una parcel·la de 75mm de fems i plantes de coberta vegetal, com herbes i maduixes, ajuda a conservar la humitat i a erradicar les males herbes.

Des del principi, l'hort es va concebre com una eina per comunicar el missatge local-global del RISC a un públic més ampli. Des d'aquest punt de vista ha estat un èxit indiscutible. Té uns 750 visitants l'any, la majoria a l'estiu. Durant una època, l'entrada es deixava oberta per tal que la gent pogués fer-hi una ullada, però hi entraven drogaddictes, i ara s'obre per escoles i grups d'horticultura amb cita prèvia, i al públic general durant els caps de setmana de l'estiu com a part de la National Gardens Scheme, que recapta diners per a la cura i la recerca sobre el càncer. A més, els grups que utilitzen les sales de conferències i reunions del RISC utilitzen freqüentment l'hort com una sala de descans o respir de les intenses activitats de taller. Els artistes que fan performances també han utilitzat algun cop l'hort per a les seves produccions.

Els visitants poden fer una visita guiada on s'expliquen els principis en què es basa l'hort i les històries sobre algunes de les plantes favorites. L'última és el blat Emmer, *Triticum dicoccum*, domesticat per primer cop durant la mitja lluna fèrtil fa 10.000 anys, i que va ser la base de diverses civilitzacions. Els materials d'interpretació s'han anat millorant –tots els panells d'informació són resistents als raigs solars, hi ha etiquetes detallades que n'enumeren els usos i fulletons. S'han

afegit nous elements a l'hort que evidencien les tècniques d'horticultura sostenible –sifons per a buidar l'aigua dels banys, sistemes d'irrigació de baix cost alimentats per la pluja que utilitzen contenidors de 200 litres que originalment s'utilitzaven per importar conserva de mango de l'Índia i tuberies poroses fetes de pneumàtics de cotxes reciclats.

L'hort ha esdevingut un exemple de la vida urbana sostenible, una il·lustració de solucions pràctiques per als reptes desalentadors que ens crea el canvi climàtic global i "la maximització de tot" (energia, aigua, menjar…)[9]. Tot i que les tecnologies de baix cost i els mètodes simples estan ben establerts entre els advocats de la vida sostenible, el fet d'afegir-hi la dimensió d'un bosc comestible que creix en una teulada enmig d'una ciutat atrafegada ha captat l'atenció dels mitjans. Regularment apareixen articles en revistes de jardineria i a les seccions d'estils de vida dels diaris dels diumenges, així com a programes de televisió de Rússia, França i el Regne Unit.

Teulats urbans verds i ciutats en transició

Una altra categoria de visitants són els professionals que estan interessats en els teulats verds. Obrim durant la Royal Institute of British Architects' (RIBA) Architecture Week i rebem riuades d'estudiants, supervisors d'instal·lacions i altres persones interessades en el camp en expansió del paisatgisme sostenible –i en particular les parets i teulats verds i el Sustainable Urban Drainage (SUDs). Més recentment, s'ha incrementat l'interès en l'aspecte del conreu de menjar, com a part d'una estratègia per promoure estils de vida saludables i reduir les extensions de cultiu encoratjant l'agricultura urbana[10].

Un resultat inesperat és que ara el RISC s'ha vist arrossegat cap a Iniciatives de Transició[11] i cap a la xarxa internacional d'agricultura urbana[12], i l'hort apareix a exposicions i comunicacions presentades a conferències. Tot i que la promoció del desenvolupament sostenible sempre ha estat un element clau del treball del RISC, l'hort li ha donat una nova dimensió en base al compromís amb comunitats locals. L'enllaç entre solucions globals i locals s'ha fet més tangible i ha afegit força i credibilitat al treball solidari de l'organització.

L'hort s'ha incorporat a l'àmbit de l'educació formal del RISC. Les activitats per nens s'han concebut per animar-los a explorar l'hort i descobrir la importància de les plantes. Demanar-los que busquin la planta que els podria enverinar és una manera infalible de captar les ments dels joves. Les fulles de la phytolacca americana minen

el sistema immunitari, però als EUA les toxines es neutralitzen coent-les i venent les fulles en conserva, que s'assemblen als espinacs, com a amanida de poke, cosa que va inspirar el hit de 1969 de Joe White, *Polk salad Annie*, que formava part del repertori dels 70 d'Elvis Presley. Una conseqüència del nostre treball educatiu ha estat la construcció d'horts forestals inspirats en el model del RISC a algunes escoles, actualment nou, tot i que tots en terra ferma.[13]

Els participants als cursos de l'Initial Teacher Training and Continuing Professional Development, impartits pel RISC, visiten l'hort com un exemple de com les terres de les escoles es poden utilitzar per unir les estratègies governamentals per a les escoles sostenibles i l'aprenentatge a l'aire lliure. Des del 2006, el Department for Children, Schools and Families (DCSF) ha promogut la seva xarxa per a les escoles sostenibles.

"El desenvolupament sostenible és una manera de pensar en com organitzem les nostres vides i el nostre treball –incloent-hi el nostre sistema educatiu- per tal de no destruir el nostre recurs més preciós, el planeta. Des de la sobrepesca fins a l'escalfament global, el nostre estil de vida està creant una càrrega al planeta que no es pot sostenir.

Ciutadania Global i el currículum escolar

"Les coses que abans es donaven per descomptades, com un subministrament segur d'energia o un clima estable, ara no semblen tan permanents. Necessitem ajudar la gent de tot el món a trobar solucions que millorin la seva qualitat de vida sense acumular problemes per al futur, o sense impactar injustament en les vides dels altres. El desenvolupament sostenible significa molt més que reciclar ampolles o donar diners a les institucions caritatives. Significa pensar i treballar d'una manera profundament diferent"[14].

La Dimensió Global és una de les vuit entrades i per això aquesta Xarxa ens ofereix una oportunitat ideal d'integrar la ciutadania global al currículum. La Xarxa per a les escoles sostenibles també concorda amb una altra iniciativa governamental llançada el 2006, el Learning Outside the Classroom Manifesto, que afirmava que l'aprenentatge fora de l'aula construïa ponts entre la teoria i la realitat, les escoles i les comunitats, els joves i el seu futur"[15].

"L'educació no és una cosa per guardar en una capsa, fins i tot si la capsa té forma d'aula. L'hàbit d'aprendre, la necessitat de saber més, es desenvolupa quan ens

sentim inspirats. El món de fora de l'escola és ric en inspiració i revigoritza constantment allò que succeeix dins l'aula. És la font de tot coneixement –sobre la nostra història, sobre la nostra cultura, sobre el nostre lloc al món natural i les nostres relacions amb els altres. Aquest flux bidireccional es pot incrustar en l'educació de cada nen i amb comoditat en qualsevol ethos escolar."[16]

Com a conseqüència d'aquestes iniciatives les escoles veuen cada cop més els seus terrenys com una "aula a l'exterior" pel seu gran potencial com a recurs d'ajuda en totes les assignatures del currículum, a més de concordar amb dos altres programes governamentals –Healthy Living i Every Child Matters[17]. Les parcel·les de les escoles són cada vegada més populars, especialment a les escoles de primària. Organitzacions nacionals benèfiques d'horticultura com la Royal Horticultural Society, la Garden Organic and Soil Association així com les iniciatives amb suport governamental –Growing Schools i Learning from Landscapes- han desenvolupat recursos en línia excel·lents per ajudar les escoles en les habilitats pràctiques de conreu de fruites i verdures, així com assessorament sobre com es poden integrar al currículum.

No obstant, navegant per aquestes pàgines web, s'observa una omissió majúscula –la dimensió global. Hi ha hagut unes quantes iniciatives, com *Gardens for Life*, d'Eden Project, o *Mission nutrition*, del Save the Children Fund en col·laboració amb Blue Peter, que donen algunes idees sobre l'ús de les parcel·les escolars com a punts de partida per a l'exploració de temes globals, però hi ha molt pocs recursos que ajudin els professors a fer connexions entre el conreu de menjar en clubs escolars d'horticultura i les cadenes de subministrament de menjar, el canvi climàtic i l'exhauriment del petroli. L'horticultura escolar en té prou amb compostar i aprendre a conrear verdures saludables. Aquestes són activitats vitals i importants que formaran els nostres nens "a prova del futur", però és una oportunitat perduda per capacitar els nens i joves per entendre la dimensió dels reptes que afronta la raça humana, i el seu rol com a part de les solucions.

Sir John Beddington, l'assessor científic en cap del govern, ha alertat recentment de la possibilitat que el món sigui consumit per la "tempesta perfecta" cap a l'any 2030 com a conseqüència d'una població global d'uns 8.000 milions de persones combinada amb un augment de la demanda de menjar, aigua i energia, amb un rerefons de canvi climàtic global. El resultat és probable que sigui una migració en massa, conflictes civils, guerres pels recursos i gent amb fam.[18] La seva anàlisi es fa ressò d'una comunicació de la Cabinet Office Strategy Unit del 2008 en què s'analitzen qüestions d'alimentació, des de la cadena global de subministrament

fins a la salut del consumidor i les implicacions del canvi climàtic.[19]

Potencialment, les parcel·les escolars de verdures orgàniques, que produeixen menjar poc calòric a partir de les restes compostades de la cuina, aigua de pluja, i que estan construïts amb materials reutilitzats o reciclats, són un trampolí ideal per desenvolupar un coneixement pràctic de com seria un futur sostenible. En el món d'una tempesta perfecta imminent, la qüestió de la seguretat alimentària uneix la gent i les comunitats de tot el món.

Un centre per al canvi que promou parcel·les escolars/comunitàries locals-globals

El RISC acaba de començar dos nous projectes que uneixen aquests elements. El projecte *Food4Families*, finançat per la Big Lottery, crearà 15 noves parcel·les escolars/comunitàries a Reading durant els propers tres anys. Això permetrà matar molts ocells d'un sol tret –els nens i els seus pares aprendran habilitats de conreu, introduiran productes frescos a la seva dieta i aprendran a viure de manera sostenible, mentre que les escoles integraran l'aula de l'exterior al currículum a través d'activitats pràctiques. Ja s'ha començat a treballar sobre el terreny per demostrar la validesa del model en la consecució d'una de les entrades de Sustainable Schools: la cohesió comunitària. En paraules d'un dels directors que hi participen, "Hem intentat comprometre els pares durant molts anys. Per primer cop, el projecte de parcel·les ha motivat els pares per participar amb els seus fills en activitats escolars". D'això se'n fa ressò una de les mares, "Està bé que els nens i els pares s'impliquin –podem fer coses junts i això continua a casa".

La *Global School Gardens Network* és un altre projecte de tres anys, finançat pel DFID, però d'abast nacional. Amb socis, Garden Organic, Food for Thought i la Federation of City Farms and Community Gardens, el RISC treballarà amb horts escolars pilot de tot el país, explorant maneres de fer la connexió entre el conreu de patates o mongetes als seus horts i el conreu de plàtans o tapioca a horts d'altres llocs del món. Com s'asseguren nens i persones de tot el món el creixement de la seva collita, com els impacta el canvi climàtic, la liberalització del comerç els ofereix noves oportunitats per incrementar ingressos en un mercat globalitzat o genera amenaces provinents de les importacions més barates? Una web propagarà exemples de bones pràctiques i recursos per donar suport a aquesta dimensió global.

Un element clau serà oferir exemples d'agricultura sostenible al Món Majoritari, com

per exemple la transició cap a la producció orgànica a què el col·lapse de la Unió Soviètica i el seu proveïment barat de petroli va forçar Cuba, que ha tingut un gran èxit. Així com Robert Hart i altres permaculturistes s'han inspirat en el ric patrimoni de les agricultures tradicionals, tenim molt per aprendre de les comunitats que han estat forçades, per raons d'història o geografia, a obtenir el màxim a partir de recursos limitats i a treballar amb sistemes naturals més que no pas intentar forçar-los a ser una potència industrial.

Durant els últims 25 anys, el RISC ha passat de ser un projecte a ser una organització que fa contribucions a iniciatives locals, nacionals i internacionals per fer possible un altre món. És un estudi de cas sobre com una organització pot perseguir aquest objectiu a través del canvi en les condicions polítiques i econòmiques. L'element clau per assegurar-se la supervivència durant els moments difícils ha estat el compromís del col·lectiu, la bona disposició per al sacrifici personal de temps i diners per a un bé superior, l'habilitat per continuar empenyent les fronteres d'allò que constitueix "l'educació per al desenvolupament" i formular projectes innovadors que atreguin els finançadors. La mesura de l'èxit és l'impacte de la feina feta, des de la conversió de Reading en un poble firal fins a l'hort del teulat seleccionat per l'Observer Ethical Garden Award l'any 2009. Molts "centres per al canvi" similars creats durant els 90 per activistes socials del país no han tingut tanta sort.

A mesura que el grup original de pioners va arribant a l'edat de jubilació la pregunta és: com es pot mantenir la visió, l'energia i el compromís que ha portat l'organització tan lluny per afrontar els grans canvis que ens deparará el futur? Aquest és un repte que afronten moltes altres organitzacions que van emergir de la resistència contra l'economia neoliberal de Reagan i Thatcher i de l'adveniment de l'era del feminisme i l'ambientalisme. Aquest serà el repte més gran de tots.

Notes

[1] Sally Meachim, Dave Richards & Olukemi Williams *Focus for Change: class, gender and race inequality & the media in an international context* RISC, 1992

[2] Peter Fryer *Staying Power: The History of Black People in Britain* Pluto Press 1984

[3] Andrew Brearley, Anne Cronin & Barbara Lowe, *Human Rights for All? a global view of lesbian and gay oppression and liberation*, RISC, 1992

[4] *Developing the Global Dimension in the school curriculum* DFID, DfES, QCA and DEA, March 2005

[5] Barbara Lowe, *Embedding Global Citizenship in Primary and Secondary Schools: developing a methodology for measuring attitudinal change* , in International Journal for Development Education and Global Learning, Vol 1, No 1 October 2008

[6] Liz Allum, Barbara Lowe & Louise Robinson *How Do We Know It's Working? a toolkit for measuring attitudinal change in global citizenship from early years to KS5*, RISC 2008

[7] Bill Mollison and Reny Mia Slay *Introduction to Permaculture*, Tagari Publishers, 1991

[8] Robert Hart *Forest Gardening* Green Earth Books 1996

[9] Richard Heinberg *Peak Everything* New Society 2007

[10] *Edible Cities – A report of a visit to urban agriculture projects in the USA*, London Food Link 2008

[11] Rob Hopkins The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience Green Books 2008

[12] Andre Viljoen, *Continuous Productive Urban Landscapes: Designing Urban Agriculture for Sustainable Cities*, Architectural Press, 2005

[13] Dave Richards, *The Outdoor Permaculture Classroom*, Permaculture Magazine, Number 54, 2007

[14] *National Framework for Sustainable Schools: the eight doorways* DfES 2006

[15] *Learning Outside the Classroom Manifeto* DfES, 2006

[16] *Out of-Classroom Learning* Real World Learning Partnership, 2006

[17] Every Child Matters: Change for Children és un programa governamental del

Regne Unit iniciat el 2004 després de la notícia de la mort de Victoria Climbié. La noia va patir abusos i va ser torturada espantosament fins a morir per la seva tia àvia i la seva parella. És “una xarxa nacional per tal que els programes de canvi local construeixin serveis entorn de les necessitats dels nens i joves, maximitzin les oportunitats i minimitzin els riscos. Els serveis que arriben a cada nen i jove juguen un rol crucial en el canvi d’enfocament: cal passar d’afrontar les conseqüències de les dificultats en les vides dels nens a evitar, en primer lloc, que les coses s’espatllin. La transformació que necessitem només es pot aconseguir a través del treball conjunt dels líders locals en col·laboració amb les comunitats locals en un programa de canvi” Healthy Living Strategy, iniciat el 2008 pel govern del Regne Unit, dóna suport a tothom que opta per vies saludables que redueixin l’obesitat, especialment entre els nens. L’objectiu és que el 2020 la tendència creixent de l’obesitat i el sobrepès entre els nens es revertirà als nivells del 2000. Les taxes d’obesitat entre els adults també milloraran.

[18] Paper presented at SDUK 09: Time for Change, 19 March, 2009

[19] Cabinet Office Strategy Unit, *Food: an analysis of the issues,* January, 2008

Traductor: Xavier Besalú.

Expandindo as fronteiras

Dave Richards, *Reading International Solidarity Centre* (Centro Internacional de Solidariedade de Reading) (RISC)

Um elefante inglês

Qual é a amável organização que ajuda a preparar uma aula de *salsa* ao ar livre para 250 pessoas, vende roupa interior em algodão orgânico confeccionada na Índia, acolhe festas de baptizado e participa no noticiário da televisão estatal russa? Para os comissários das obras de beneficência, o *Reading International Solidarity Centre* (Centro Internacional de Solidariedade de Reading) (RISC) é uma instituição de 'educação para o desenvolvimento' cujo objectivo é sensibilizar o público em geral para as questões do desenvolvimento social. No entanto, para os utilizadores dos 1400 metros quadrados de património classificado, esta organização mais parece o elefante de que nos fala um velho provérbio inglês, o qual cada cego descreve de acordo com a sua própria experiência. Na sua tentativa de estender a um público mais alargado questões como a globalização, o desenvolvimento sustentável e os direitos humanos, o grupo que dirige o RISC criou uma empresa social fora do comum e inovadora, que combina o desejo de 'mudar o mundo' com a realidade dos salários e do pagamento a fornecedores.

As actividades são muito abrangentes, espelho da necessidade de apoiar as comunidades locais e de lidar com assuntos globais que afectam todo o planeta. Incluem:

- a gestão da maior loja de comércio justo do Reino Unido
- a gestão do *Global Café* que serve comida premiada da Etiópia, vinhos e cervejas orgânicos de todo o mundo, e que oferece um espaço de exposições
- a publicação de recursos didácticos
- a gestão de um centro de conferências e salas de reunião, utilizadas por mais de 350 organizações comunitárias e empresas locais.
- a disponibilização de espaços para escritórios a custo reduzido a organizações locais de voluntariado, empenhadas no desenvolvimento da comunidade e na educação global
- a organização de eventos públicos que despertem a consciência para assuntos globais e forneçam uma plataforma para as vozes do 'Sul' global, incluindo oficinas de artes

- a oferta a professores de formação em Cidadania Global
- a oferta de experiência de trabalho e formação para o voluntariado
- o desenvolvimento de uma horta urbana na cobertura ajardinada do edifício, o que trouxe ao Centro inúmeras equipas de reportagem televisiva, arquitectos e especialistas em planeamento, e o público em geral.

Fundação

A RISC nasceu em 1984, numa época de grande agitação. Ficara a herança dos graves motins que, em 1981, sucederam em várias das principais cidades do Reino Unido. Eram as consequências da política económica neo-liberal do governo de Thatcher para as comunidades carenciadas das cidades interiores, a tensão racial e a falta de confiança na polícia e na autoridade. Em 1984 o desemprego atingiu os 3.3 milhões e a greve do sector mineiro que se arrastou por um ano (1984-1985) desintegrou um dos mais fortes sindicatos do país, marcando o descalabro da influência política do movimento sindical. Em 1983, o acampamento de Mulheres pela Paz, em Greenham, que protestava contra os mísseis cruzeiro americanos instalados na base aérea de Greenham Common (perto de Reading) atraiu a atenção internacional e deu destaque ao movimento feminino.

Neste cenário, activistas do *World Development Movement* (Movimento para o Desenvolvimento do Mundo), sediado em Bracknell (uma cidade perto de Reading), garantiram financiamento dos governos dos Estados Unidos e do Reino Unido—com um programa para oferecer oportunidades de trabalho para desempregados de longa data—para um projecto de educação para o desenvolvimento a implementar nas escolas e comunidades no Berkshire. Sediado numa escola desactivada, em Slough, o *World Education Berkshire* (Educação para o Mundo) actuava com uma sala de aula móvel – um autocarro de dois pisos (verde e cor de rosa, as cores da juventude e da energia).

Juntou-se um grupo variado de desempregados de longa duração– mulheres influenciadas pelo acampamento pela paz de Greenham e feministas, homens e mulheres de minorias étnicas preocupados com as políticas raciais, bem como com outras perspectivas ‘alternativas’ – sexualidade, classe, meio ambiente… A partir destes variados interesses e experiências criou-se um leque de actividades de grupo para contrariar o *cliché* das imagens de africanos passivos e subnutridos, reforçadas pelo Concerto *Live Aid* de Bob Geldof, em 1985. Desde a sua fundação, a RISC está empenhada numa análise, em termos da justiça e dos direitos, da desigualdade global e estratégias adequadas para lidar com o desfavorecimento,

em vez do modelo de beneficência que permanece ainda na percepção popular.

Quando os fundos governamentais acabaram, um grupo de trabalhadores decidiu procurar uma sede para o centro, num esforço consciente para atingir um público diferente. Em 1987, com um subsídio de £1000, uma decrépita loja georgiana, a 5 minutos a pé do centro de Reading, foi transformada em escritórios, sala de reuniões comunitárias e loja que vendia desde artigos de comércio justo a artesanato e comida, T-shirts de campanha e livros sobre assuntos internacionais—estava criado o Centro Internacional de Apoio de Reading. 'Apoio', porque 'Solidariedade' poderia ser considerado demasiado radical e afastar potenciais patrocinadores.

Muitos outros centros de educação para o desenvolvimento surgiram durante este período, trazendo a agenda do desenvolvimento para a política 'alternativa', e por vezes radical, da raça, sexo e classe em parte resultante do impacte social e económico da aliança Reagan-Thatcher. Estes centros reflectiam a experiência e interesses dos grupos e dos indivíduos que davam a sua energia e o seu empenhamento para, com poucos recursos, transformar sonhos em realidade. Muitas foram as iniciativas de delegações locais das ONGs nacionais para o desenvolvimento, tais como a *Oxfam* ou a *War on Want*, nas quais se incluíram professores e voluntários do *Voluntary Service Overseas* (Serviço de Voluntariado no Ultramar) que estavam de regresso do estrangeiro e que queriam tirar partido da sua experiência de trabalho com comunidades pobres dos países em vias de desenvolvimento. Consequentemente, a maioria deles concentraram-se em apoiar o sector da educação formal – fornecendo às escolas e aos professores formação e recursos que trouxessem para o currículo questões sobre desenvolvimento. A publicação de pacotes didácticos tornou-se uma importante área de trabalho para a qual também foi relativamente fácil encontrar financiamento. O Reino Unido continua a ter uma boa reputação na produção de recursos didácticos para o desenvolvimento, talhados à medida currículodo currículo e que fazem uso de métodos interactivos para facilitarem o envolvimento de crianças e jovens.

O trabalho com grupos comunitários

Ainda que a RISC continuasse a apoiar o sector formal, normalmente não se empenhava na missão mais difícil que era o trabalho com grupos comunitários. Isto implica a construção de relações duradoiras, o que é bastante demorado. Um elemento importante no desenvolvimento da confiança foi a disponibilização a título gratuito de salas de reunião para grupos e a realização de eventos que reflectissem

as suas preocupações e os seus interesses. Gradualmente foi emergindo uma fórmula de sucesso, apoiada por um grupo de voluntários dedicados por um crescimento estável do produto das vendas e ainda pelos apoios da *Oxfam,* da Ajuda Cristã e da União Europeia. O livro de inventários e balanço registou um aumento, os voluntários tornaram-se trabalhadores assalariados e a sala de reuniões estava reservada todas as noites.

Um outro factor-chave foram as oficinas e encontros temáticos sobre questões internacionais, dando voz a oradores oriundos de países em vias de desenvolvimento. Um dos pontos altos foi um encontro durante a Primeira Guerra do Golfo (1990-91) que reuniu dissidentes israelitas e iraquianos, e o representante, na Grã-Bretanha, da Organização de Libertação da Palestina, incluindo guarda-costas do Ministério do Interior e cães farejadores!

A RISC ganhou reputação por pôr em causa o *status quo* da educação para o desenvolvimento. O seu segundo projecto com fundos comunitários, o *Focus for Change*, esteve na vanguarda da crítica das imagens estereotipadas que grassavam nos *media relativamente* aos Países em Vias de Desenvolvimento, incluindo as imagens para angariação de fundos usadas pelas ONGs[1]. Isto era reflexo de um debate mais amplo sobre a política da representação que havia sido desencadeado em especial por grupos marginalizados pela sociedade convencional. A arena da política racial tinha-se desenvolvido mais no Reino Unido do que em outros países europeus[2] e a prática educativa, que a RISC fomentava, de recorrer a imagens espalhou-se pelas redes europeias de educação para o desenvolvimento.

Um outro projecto, que resultou num conjunto de acções, confrontou a polémica questão da sexualidade[3]. Muitos especialistas acharam que não era correcto abordar o assunto da opressão homossexual no contexto da educação para o desenvolvimento. O desmantelamento de pressupostos estereotipados tem sido um fio condutor na maior parte do trabalho subsequente da RISC.

Outras novas iniciativas foram igualmente bem sucedidas. A RISC ajudou a criar o *Reading Internacional Forum*, uma rede com mais de 80 grupos locais com interesses a nível internacional, desde a Amnistia e a Greenpeace a várias associações comunitárias da Ásia, África e Caraíbas. Apoiado pelo Conselho Municipal de Reading, o Fórum organiza anualmente o Festival Internacional de Reading—duas semanas dos mais diversos eventos, que vão desde o comediante anarquista Mark Thomas às oficinas em escolas do secundário sobre direitos humanos. Uma outra importante iniciativa que daí derivou foi a criação do Grupo de

Apoio ao Refugiado de Reading (RRSG) em resultado de um encontro público da RISC sobre a situação internacional dos refugiados e a sua presença, muitas vezes escondida, na cidade. O RRSG está actualmente integrado nas infra-estruturas sociais da cidade, e os seus clientes reflectem a mudança no padrão da opressão em todo o mundo.

Durante muitos anos, o Fórum também organizou o *One World Tent* (Tenda por um só mundo) no Festival *Womad* (World of Music, Arts & Dance) (Mundo de Música, Artes & Dança) que foi uma parte importante da vida cultural de Reading até 2006. Exposições, oficinas, tendas e um palco que acolheu peças de teatro, oradores e músicos, deram uma nota mais séria ao hedonismo do longo fim-de-semana estival. De entre as memórias que se guardam desses dias encontram-se um boi indiano a lavrar o sítio, o Presidente da Câmara de Reading a tentar passar através de um campo de minas simulado, muito antes da Princesa Di descobrir as minas anti-pessoais, e a acima-mencionada aula de *salsa*.

Em 1993 a RISC tinha aumentado substancialmente a sua capacidade de alojamento. O volume de negócio tinha estabilizado e os escritórios estavam superlotados. Inicia-se a procura de uma nova casa… que por acaso acaba numa antiga livraria, graças a uma descida do preço de venda, a um empréstimo do ético Banco Triodos e a um subsídio da Corporação Habitacional (a propriedade incluía três pisos que foram vendidos a uma cooperativa de habitação). À partida parecia um acto de loucura. O projecto incluía salão de conferências, salas de reunião, escritórios, café, loja … no entanto, o engenheiro ficara fascinado com os belos exemplares de caruncho que viu, para além de uma colónia de pombos que tinha produzido uma fértil camada de estrume num dos cantos do edifício, de empresários independentes que tinham arrancado todo o cobre e chumbo do edifício, do facto de que do rés-do-chão de um edifício de três pisos se podia ver o céu azul (se o tempo o permitisse), e dos restos de uma *rave*, a que se acrescentavam os escombros deixados por outros habitantes temporários. Resultado: o projecto era financeiramente insustentável.

35-39 London St

Em Maio de 1996 começou a re-colonização dos números 35-39 da London St. É melhor esquecer a história dos meses que antecederam a abertura, especialmente o canceroso reaparecimento do caruncho, inspecções de incêndio, construtores…Mas a 17 de Setembro, graças a dois dedicados construtores e ao esforço de centenas de voluntários que brandiram martelos, misturaram cimento e

pintaram… a festa de abertura anunciou uma nova era e uma nova imagem de marca – 'apoio' passou a 'solidariedade', para reflectir de forma mais precisa o papel da organização. A agenda semanal dos trabalhadores incluía a preocupação com o estado dos sanitários dos homens, as carpetes sujas, a segurança dos bares nocturnos, os prazos finais das hipotecas, lado a lado com o planeamento de oficinas e campanhas comerciais.

Treze anos passaram e mal tem havido uma pausa para respirar. O Triodos tem sido cortejado para nos conceder outros empréstimos com vista à renovação do café e conversão dos empoeirados sótãos em mais escritórios e de uma casa em biblioteca de artefactos. O modelo de uma empresa social com um grande número de intervenientes e o grosso dos seus rendimentos proveniente de subsídios, rendas de escritórios, aluguer de salas e comércio da loja e do café tem significado que o pagamento das hipotecas tem sido cumprido e o crescente número de empregados pagos, apesar dos altos e baixos da economia.

Não tem sido um passeio pelo campo e tem havido algumas dificuldades resultantes do rápido crescimento da organização em novas áreas de trabalho, da falta de experiência aliada à estrutura de gestão colectiva e, às vezes, a falta de vontade para tomar decisões empresariais difíceis. Durante muitos anos, o café, com a rápida rotatividade de pessoal em *part-time*, menos empenhado nos ideais da RISC, foi um desperdício de tempo, energia e dinheiro em vez da esperada 'galinha dos ovos de ouro'.

A RISC teve que se adaptar ao clima de mudança na concessão de apoios financeiros. O aumento da concorrência nos pedidos de apoio no sector do voluntariado, bem como as alterações de critérios nas concessões dos mesmos, particularmente da UE, também tiveram significado na flutuação da receita. Ainda que os valores fundamentais se tenham mantido inalterados – despertar as consciências para promover acções locais pela justiça global – acrescentaram-se novas áreas de trabalho às que já existiam e que estavam originalmente no âmago das actividades, nomeadamente a justiça nas relações comerciais e o apoio ao sector da educação formal. O espaço alargado do novo edifício permitia expandir o apoio do Centro a grupos comunitários e aceder a outras fontes de financiamento. Muitas organizações de voluntariado têm mais dificuldade em conseguir financiamento para a sua actividade regular do que para os projectos pontuais. A RISC tem tido a sorte de assegurar o financiamento a longo prazo das suas actividades regulares de apoio comunitário, através de uma instituição de beneficência local, a *Earley Trust*.

Avultados subsídios da Lotaria Nacional (iniciados em 1994) possibilitaram uma importante renovação do edifício, a construção de uma horta urbana na cobertura e a melhoria das instalações do Centro, especialmente no que diz respeito ao acesso a deficientes. A Lotaria também subsidiou um posto de trabalho a três anos que pudesse proporcionar formação e a oportunidade de experiência de trabalho aos voluntários em serviço nos escritórios, na loja ou em outros projectos da RISC.

Dimensão global e formação

Uma outra das grandes fontes de financiamento tem sido o Departamento para o Desenvolvimento Internacional (DFID) criado em 1997 pelo novo Governo Trabalhista. Pela primeira vez, as actividades de educação para o desenvolvimento em comunidades, escolas, e no sector da educação formal receberam fundos governamentais como parte de uma estratégia para a 'construção de apoio ao desenvolvimento'. O primeiro projecto subsidiado pelo DFID, *Food for Thought* (Alimento para o pensamento), utilizou o Café, como meio de sensibilização, com festas e exposições sobre temas globais, aliando palestras de oradores dos países em vias de desenvolvimento a falarem sobre assuntos que afectam os seus países, com comida tradicional.

Um dos principais objectivos do DFID tem sido introduzir a 'Dimensão Global' no currículocurrículo das escolas do Reino Unido a fim de assegurar que todas as crianças sejam instruídas sobre as questões do desenvolvimento para que possam "compreender as considerações das soluções globais que irão modelar as suas vidas ".

"Incluir no ensino a Dimensão Global significa que se podem articular as questões locais com as questões globais. Também significa que se dá aos jovens oportunidades para examinarem de forma crítica os seus valores e atitudes; para avaliarem as semelhanças entre os povos de todo o mundo, darem valor à diversidade, e desenvolverem competências que lhes permitam combater a injustiça, o preconceito e a discriminação. Esse conhecimento, competências e compreensão permitem que os jovens tomem decisões informadas sobre como ter um papel activo na comunidade global.[4]"

Os oito conceitos-chave contidos no quadro de referência da Dimensão Global do DFID (Cidadania Global, resolução de conflitos, diversidade, direitos humanos, interdependência, justiça social, desenvolvimento sustentável, valores e percepções) são todos eles questões que têm sempre estado no âmago do trabalho

da RISC. Isto significa que a organização está bem posicionada para pedir ao DFID subsídios que premeiem a criação de um impacte mensurável nas atitudes e comportamentos e nos benefícios tangíveis e intangíveis.

Dois projectos recentes ilustram o valor de se ter uma equipa relativamente experiente de educadores para o desenvolvimento com uma vasta gama de interesses e com um historial comprovado de implementação de projectos inovadores – as *Global Schools* (Escolas Globais) (GS) projecto fundado pelo DFID e o projecto *Growing Our Futures* (Plantando os nossos Futuros) (GOF), inicialmente fundado pela Lotaria Nacional. Em ambos os casos, os resultados obtidos excederam todas as expectativas, geraram interesse nacional e proporcionaram o aparecimento de outras iniciativas estimulantes.

Como sabemos que funciona?(How Do We Know It’s Working?)

Desde 2004, que a equipa de educadores da RISC tem estado empenhada no projecto GS com uma rede de escolas locais. Visava desenvolver um modelo para toda a escola que contribuísse para a cidadania global, que trabalhasse com todos os intervenientes na comunidade escolar de forma a integrar a dimensão global em todo o currículo. Visava tratar os problemas emergentes da abordagem ‘professor especializado’ adoptada pela maioria das escolas que tentam introduzir iniciativas governamentais tais como a Cidadania Global. Os estudos mostraram que a sensibilização e a compreensão para estas questões eram inexistentes ou estavam pouco consolidadas devido à falta de apoio por parte da administração, a uma formação inadequada ou ainda a uma comunicação interna pobre. Daí resultou que iniciativas como a Cidadania Global fossem marginalizadas.

Testes iniciais sobre o conhecimento e as atitudes em relação aos países em vias de desenvolvimento forneceram a base para o planeamento do currículo e formação para professores, pessoal auxiliar e membros do conselho em cada escola. Um segundo exame revelou que os objectivos da iniciativa estavam a ser atingidos com sucesso.

“Este […] foi o melhor período de formação que tivemos desde há muito tempo, com o pessoal inspirado pela riqueza dos recursos disponíveis na RISC e pelas estimulantes ideias sobre Cidadania Global que a equipa educacional partilhou connosco. Criticámos a nossa prática enquanto escola que reivindica ser inclusiva e direccionar-se para a consciencialização global. Saímos de lá celebrando muito do que tínhamos estado a fazer, mas com os olhos abertos para o modo como

poderíamos ainda desenvolver a nossa competência.”

Directora de Escola, 2007

“Para algumas escolas, a Cidadania Global ficou imbuída em toda a instituição: com impacte no currículo, no *ethos* escolar e em toda a comunidade académica – alunos, professores, assistentes, directores, conselho escolar, pais e visitantes. Nestas escolas, as respostas às actividades de verificação indicaram mudanças nas atitudes dos alunos que aconteciam de acordo com os objectivos da iniciativa.”

“Contudo, em duas das seis escolas, provou-se que o desafio de empenhar todo o pessoal na iniciativa foi maior e a Cidadania Global não ficou imbuída na escola. As dimensões globais foram introduzidas por indivíduos em alguns assuntos, às vezes martelados nos planos curriculares existentes e muitas vezes sem considerar o cruzamento dos mesmos. Onde isto aconteceu, não houve alteração mensurável nas atitudes dos alunos, e as respostas a algumas actividades indicaram que os estereótipos dos alunos tinham sido reforçados.”[5]

Os resultados do projecto *Como Sabemos que Funciona? (How Do We Know It’s Working?) um conjunto de instrumentos de medição da mudança de atitude*, foram publicados em 2008. Depois de esgotada a edição inicial de 1500 exemplares, está em produção uma segunda edição. O modelo gerou interesse nacional, com algumas autoridades locais a fazerem grandes encomendas e uma série de cursos de formação de Desenvolvimento Profissional Contínuo (*Continuous Professional Development*) (CPD) para professores das ONGs, os quais registaram uma grande adesão.”

“A medição da mudança de atitude por meio de um conjunto de instrumentos é um aspecto da aprendizagem que apresenta um particular desafio para a avaliação. Trata-se de aprendizagem profunda com impacte naquilo que somos e no modo como escolhemos viver as nossas vidas. Esta aprendizagem revela os nossos valores ao longo do tempo enquanto membros de uma comunidade e enquanto cidadãos nacionais e globais. Para reforçar o seu lugar nas escolas é vital procurar meios de avaliar o seu impacte e juntá-los à nossa lista de estratégias de avaliação. Estes materiais foram testados e desenvolvidos através de uma rigorosa experiência, acrescentando bastante às boas práticas de avaliação da aprendizagem que realmente interessa.”

“A avaliação da aprendizagem envolve o formando como parceiro activo no

julgamento do progresso da aprendizagem em direcção aos objectivos traçados. Os professores têm que ter em conta o progresso do formando em direcção a esses objectivos, para planear os níveis seguintes do caminho da aprendizagem. O diálogo partilhado criado por esta abordagem pode conduzir a decisões, tanto dos professores como dos formandos, sobre como desenvolver, o mais eficazmente possível, o conhecimento e a compreensão."[6]

Judy Dyson, Assessora, *Partnership Development & Extended Learning*, Oxfordshire

Um projecto de acompanhamento, *From the Margins to the Mainstream: making the global dimension sustainable* (Do Marginal ao Convencional: tornar sustentável a dimensão global), foi recentemente aprovado pelo DFID. Isto irá para além de um investimento intensivo numa pequena rede de escolas, no sentido de se promover o modelo GS junto dos decisores políticos locais, que serão encorajados a responsabilizar-se por implantar e promover a cidadania e a dimensão globais junto do eleitorado, alterando a prática de escolas e professores. Para isso, é essencial compreender a diferença entre 'uma qualquer cidadania global/actividade de dimensão global' e 'uma cidadania global/actividade de dimensão global eficaz'. O testemunho das escolas em relação ao impacte positivo de uma cidadania global/actividade de dimensão global eficaz sobre o conhecimento, as atitudes e a vontade de actuar será usado para as tomadas de decisão. Um indicador de sucesso é o nível a que os parceiros declaram o seu empenhamento na cidadania global/dimensão global, através das suas próprias publicações e *websites*; introduzindo-as nos seus programas de formação para professores, professores assistentes e directores; e promovendo-as através das suas redes regionais e nacionais. O sucesso deste modelo será espalhado através desta e de outras redes, na fase final do projecto.

Plantar os Nossos Futuros (Growing Our Futures)

Um segundo exemplo da evolução de uma ideia numa área de trabalho completamente nova, mas relacionada, é o projecto *Growing Our Futures* que teve a sua origem na solução de um repasse numa cobertura horizontal. A ideia de uma cobertura ajardinada foi a pouco e pouco ganhando força, à medida que pesquisas na *internet* revelaram as suas vantagens em termos de melhoramento do isolamento de som e calor, e melhoria do sistema de escoamento das águas da chuva. Tornou-se, rapidamente, óbvio que um jardim não só aumentaria o escopo do trabalho educativo da RISC mas também chamaria os patrocinadores. A Lotaria Nacional mordeu o isco e ofereceu-nos £34.000 a que acresceu um subsídio de

£13.000 da SEED, um fundo que atribui a projectos ambientais dinheiros do imposto ambiental sobre aterros.

O projecto para a área de 200m^2 (32x6m) resultou de sessões de *brain-storming* no seio da Direcção: um jardim que pudesse ser um instrumento para estabelecer ligações entre o local e o global, incluindo o desenvolvimento sustentável, bem como a importância económica, cultural e histórica das plantas. Colaborámos com Paul Barney, um desenhador de permacultura local.

Permacultura define-se como a "concepção de sistemas sustentáveis de escala humana através da ecologia e do *design*. É uma filosofia e uma abordagem da utilização do solo que combina em comunidades produtivas intricadamente ligadas microclimas, plantas anuais e perenes, animais, solos, gestão dos recursos hídricos e necessidades do homem"[7]. O *design* é baseado nos princípios do *forest garden* preconizado por Robert Hart nos anos 70. Hart inspirou-se no '*home gardening*' – um sistema de multi-culturas que está bastante difundido nos trópicos – que pode ter 13 camadas de vegetação. *Home gardening* é uma das mais antigas actividades de utilização do solo, que data de há 7.000 anos e que se desenvolveu como resposta às preocupações de um aumento populacional e uma diminuição dos recursos. Hart surpreendeu-se com a produtividade e diversidade destas pequenas courelas, e cita o exemplo dos 3,5 milhões *home gardens* no Kerala, Índia que fornecem a maior parte da alimentação a uma população de 32 milhões numa área com o tamanho da Suíça. Decidiu-se por estes princípios devido ao clima temperado de Inglaterra e chamou-lhe '*forest gardening*'. Todavia, horticultura, permacultura, agro-silvicultura, silvicultura, todas têm em comum o tema das policulturas perenes, que podem ser aplicadas numa diversidade de climas.[8]

O *design* tem em consideração todos os aspectos do local, edifícios circundantes e emprega exclusivamente os recursos locais. Por exemplo, o Centro produz grandes quantidades de lixo orgânico que são compostadas e ajudam a alimentar as plantas, minimizando ao mesmo tempo o lixo dos aterros. O papel de escritório desfeito em tiras tem um alto nível de carbono, enquanto os restos vegetais do Café e as saquetas de chá das salas de reunião têm um alto nível de azoto– a combinação perfeita para uma rápida decomposição. Em troca, as ervas e as flores são usadas no Café. A água dos telhados vizinhos é recolhida para o sistema de irrigação alimentado pelas goteiras e accionado por uma pequena turbina e um painel solar. A construção e pavimentação usam uma combinação de materiais reutilizados, renováveis e reciclados – tijolos velhos destinados ao aterro, caminhos feitos de ripas de madeira orlada com *cordwood* (pequenos toros) (lixo da *Tree*

Surgeons[NT1] que, de outro modo seria queimado), as sebes e os canteiros são feitos a partir dos restos da limpeza das avelaneiras e dos salgueiros locais.

No plantio utiliza-se uma cuidadosa combinação de plantas herbáceas perenes, arbustos, árvores e trepadeiras, num esquema de cultivo que imita o ecossistema florestal das multi-camadas. Isto cria as condições que sustentam uma grande diversidade. Uma vez formados, os *forest gardens* precisam de pouca poda e dão muitas colheitas desde a Primavera até ao Outono. Podem incluir-se courelas de vegetais convencionais. A utilização de uma camada de 75mm de *mulch*[NT2] e de plantas rasteiras, como as ervas e os morangueiros, ajudam a conservar a humidade e a evitar ervas daninhas.

Desde o início, que o jardim pretendeu ser um instrumento para transmitir a um público mais vasto a mensagem local-global da RISC. Deste ponto de vista tem sido um sucesso esmagador. Tem cerca de 750 visitantes por ano, principalmente durante o Verão. Durante algum tempo, o portão permaneceu aberto de modo a que as pessoas pudessem apenas por lá passar, mas foi utilizado por *junkies*, e por isso agora só abre com marcação para grupos de escolas ou de jardinagem, e para o público em geral durante quatro fins-de-semana no Verão como parte do *National Gardens Scheme* (Plano Nacional de Jardins), que angaria fundos para a luta contra o cancro. Além disso, os grupos que utilizam as instalações para conferências e as salas de reunião da RISC socorrem-se muitas vezes do jardim como espaço para intervalo ou descanso das intensas actividades das oficinas. Alguns artistas também usaram o jardim nas suas actuações.

Os visitantes podem fazer uma visita guiada onde lhes são explicados os princípios orientadores do jardim e as estórias de algumas plantas favoritas. A principal deve ser o trigo *Emmer*, *Triticum dicoccum*, inicialmente domesticado no Crescente Fértil há 10.000 anos, e o fundamento de várias civilizações. Os materiais de divulgação melhoraram – painéis de informação resistentes aos UV e às intempéries, dísticos com informação sobre os vários usos e desdobráveis. Foram adicionadas ao jardim novas características que demonstram técnicas de jardinagem sustentável – sifões para vazar a água da banheira, sistemas de irrigação de baixo custo com utilização das águas da chuva, utilizando um depósito de 200 litros inicialmente utilizado para importar *chutney*[NT3] de manga da Índia e tubos de rega feitos de pneus reciclados.

O jardim tornou-se uma demonstração de vida urbana sustentável, uma ilustração de soluções práticas para os grandes desafios colocados pelas alterações do clima

global e pelos picos de consumo excessivo de praticamente tudo (energia, água, comida…).[9] Ainda que as tecnologias de custos reduzidos e os métodos simples estejam bem implantados entre os defensores da vida sustentável, esta nova dimensão de uma horta a crescer na cobertura de um prédio no meio de uma cidade movimentada chamou a atenção dos *media*. Aparecem regularmente artigos em revistas de jardinagem e nas colunas sociais dos jornais de Domingo, e também em programas de televisão na Rússia, França e no Reino Unido.

Coberturas ajardinadas em espaços urbanos e cidades de transição

Os profissionais interessados em coberturas ajardinadas são outra classe de visitantes. Abrimos durante a Semana de Arquitectura do *Royal Institute of British Architects* (Real Instituto dos Arquitectos Britânicos) e recebemos um fluxo constante de estudantes, gerentes de instalações e outras pessoas interessadas no domínio da jardinagem sustentável – em particular paredes e coberturas ajardinadas, e ainda a drenagem urbana sustentável, aquilo a que chamam SUDs (*Sustainable Urban Drainage*). Mais recentemente tem havido um interesse crescente nos aspectos do cultivo de produtos alimentares nas coberturas ajardinadas, como parte de uma estratégia para promover estilos de vida saudáveis e reduzir os custos de transporte desde o produtor ao consumidor encorajando a agricultura urbana[10].

Um resultado inesperado é que a RISC tem sido agora arrastada para Iniciativas de Transição[11] e para a rede de agricultura urbana internacional[12], com o jardim em destaque em exposições e com teses apresentadas em conferências. Embora a promoção do desenvolvimento sustentável tenha sido sempre um elemento chave do trabalho da RISC, o jardim deu-lhe uma nova dimensão baseada no seu próprio compromisso com as comunidades locais. O elo entre soluções locais e globais tornou-se mais tangível e acrescentou força e credibilidade ao trabalho de solidariedade da organização.

O jardim foi incorporado no trabalho de educação formal da RISC. Foram concebidas actividades para crianças, que as encorajam a explorar o jardim e a descobrir a importância das plantas. Pedir-se-lhes que procurem a planta que as poderia envenenar é um caminho infalível para conseguir a sua atenção. As folhas da *Phytolacca americana* (caruru-de-cacho)enfraquecem o sistema imunológico, mas nos EUA as toxinas são neutralizadas pela cozedura e as folhas, semelhantes às do

espinafre, são enlatadas e comercializadas como salada de *poke*, o que inspirou o êxito de 1969 de Tony Joe White, *Polk Salad Annie*, que fez parte do repertório de Elvis Presley em 1970. Uma das consequências do nosso trabalho educacional foi a construção de *forest gardens* nas escolas, inspiradas pelo modelo da RISC, nove até à data, mas todos plantados directamente no solo[13].

Os participantes em cursos de formação inicial para professores e de desenvolvimento profissional contínuo, oferecidos pela RISC visitam o jardim como demonstração de como os jardins da escola podem ser utilizados para ir ao encontro das estratégias governamentais para escolas sustentáveis e de aprendizagem extramuros. Desde 2006, o Departamento para Crianças, Escolas e Famílias (DCSF) divulgou o seu programa para escolas sustentáveis.

“Desenvolvimento sustentável é uma maneira de pensar sobre como organizamos a nossa vida e o nosso trabalho – incluindo o nosso sistema educativo – de modo a não destruirmos o nosso recurso mais precioso, o planeta. Desde a pesca excessiva ao aquecimento global, o nosso modo de vida está a impor ao planeta um fardo cada vez mais pesado, o que não é sustentável.”

Cidadania global e currículo escolar

“Coisas que antes tínhamos como certas, como sejam o fornecimento seguro de energia ou um clima estável, já não nos parecem tão permanentes. É preciso ajudar as pessoas em todas as partes do mundo a encontrar soluções que melhorem a sua qualidade de vida sem acumular problemas para o futuro, ou sem que isso tenha um impacte injusto nas suas vidas. O desenvolvimento sustentável significa muito mais do que reciclar garrafas ou contribuir monetariamente para obras de beneficência. Tem que ver com pensar e agir de um modo profundamente diferente.”[14]

A dimensão global é uma das oito portas e assim o programa oferece uma oportunidade ideal para integrar a cidadania global no currículo. O programa para as escolas sustentáveis também está ligado com outra iniciativa governamental iniciada em 2006, o *Learning Outside the Classroom Manifesto* (Manifesto para a Aprendizagem Fora da Sala de Aula), que defende que a aprendizagem fora da sala de aula constrói pontes entre a teoria e a realidade, as escolas e as comunidades, os jovens e os seus futuros ”.[15]

“A educação não é algo que se feche dentro de uma caixa, mesmo quando essa

caixa tem a forma de uma sala de aula. O hábito de aprender, um desejo de descobrir mais, desenvolve-se quando nos sentimos inspirados. O mundo fora da escola é rico em gerar inspiração, dando constantemente outra energia ao que acontece dentro da sala de aula. É a fonte de toda a nossa aprendizagem – acerca da nossa história, da nossa cultura, do nosso lugar no mundo e das nossas relações com os outros. Este fluxo em dois sentidos pode ser incluído na educação de todas as crianças, de forma descontraída e perfeitamente integrado no *ethos* escolar."[16]

Como resultado destas iniciativas, as escolas vêem cada vez mais os seus jardins como uma sala de aula no exterior pelo seu verdadeiro potencial enquanto recurso para ajudar a divulgação de todas as áreas do currículo, bem como o enquadramento com dois outros importantes programas governamentais – o Vida Saudável (*Healthy Living*)e Todas as Crianças Contam (*Every Child* Matters)[17]. As hortas escolares estão a tornar-se muito populares, especialmente em escolas primárias. As organizações de beneficência nacionais de horticultura e jardinagem, tais como a Real Sociedade de Horticultura, a Associação para a Defesa do Solo e do Jardim Orgânico, bem como as iniciativas apoiadas pelo governo – Escolas em Crescimento (*Growing Schools*) e Aprendendo com os Jardins (*Learning from Landscapes*)– desenvolveram excelentes recursos *online* para ajudar as escolas com as competências práticas para cultivar frutos e vegetais bem como um guia de como integrá-los no currículo.

No entanto, ao percorrermos esses *websites*, notamos uma falha flagrante – a dimensão global. Houve algumas iniciativas, como seja o Jardins para a Vida, do Projecto Éden e a colaboração com Blue Peter da Missão Nutrição do Fundo de Apoio à Criança, que fornecem algumas ideias sobre como usar as hortas escolares como ponto de partida para a exploração de temas globais, mas há poucos recursos para ajudar os professores a explorarem as relações entre o cultivo dos alimentos por parte dos clubes escolares, as cadeias de abastecimento alimentar, alterações climatéricas e o pico da produção petrolífera. A agricultura escolar não vai além de como fazer a compostagem e de como cultivar vegetais saudáveis. Estas são importantes competências de vida que ajudarão a pôr à prova as nossas crianças, mas estamos a perder uma oportunidade de capacitar as crianças e jovens para a compreensão da escala dos desafios que a humanidade enfrenta, e do seu papel como parte das soluções.

Sir John Beddington, Conselheiro Científico do Governo, alertou recentemente para a possibilidade do mundo vir a ser consumido pela 'tempestade perfeita' a ocorrer

cerca do ano 2030, como consequência de uma população global de cerca de oito biliões aliada ao aumento da procura de alimentos, água e energia, num cenário de mudanças climatéricas. Daí provavelmente resultará a migração em massa, conflitos civis, guerra pelos recursos e gente com fome.[18] A sua análise repercute a discussão de uma tese da Unidade Estratégica do Gabinete Ministerial de 2008 sobre questões da alimentação, desde as cadeias de abastecimento global ao consumir saudável e as implicações das alterações climatérias.[19]

Potencialmente, as hortas orgânicas da escola – produzindo localmente os alimentos usando composto feito a partir dos restos da cozinha, com recolha das águas da chuva recorrendo a materiais reutilizáveis e recicláveis – são um trampolim ideal para o desenvolvimento de um entendimento prático do que é um futuro sustentável. No mundo em que está iminente uma tempestade perfeita, a questão da segurança alimentar une os povos e as comunidades de todo o mundo.

Um centro para mudança promovendo a escola local-global/hortas comunitárias

A RISC iniciou recentemente dois novos projectos que aliam estes elementos. O projecto Alimentos para as Famílias (*Food4Families*), fundado pela Grande Lotaria, irá criar 15 novas hortas escolares/comunitárias em Reading durante os próximos três anos. Isto irá tocar vários pontos – as crianças e os seus pais irão adquirir competências na área do cultivo, introduzir a cultura de frescos na sua dieta e aprender sobre a vida sustentável, enquanto as escolas irão integrar a sala de aula no exterior no seu currículo através de actividades práticas. O progresso no terreno já começou a demonstrar a validade do modelo em atingir um dos objectivos da Escola Sustentável– a coesão comunitária. Nas palavras de uma directora que participa no projecto, “temos tentado envolver os pais há vários anos. Pela primeira vez, o projecto da horta motivou os pais a juntarem-se aos seus filhos nas actividades escolares ”. Isto foi repetido por uma das mães, “É bom que as crianças e os pais se envolvam – podemos fazer coisas em conjunto o que também se reflecte em casa.”

A *Global School Gardens Network* é um outro projecto de três anos, fundado pela DFID, mas de alcance nacional. Tendo como parceiros *Garden Organic, Food for Thought* e a Federação de Quintas Urbanas e Hortas Comunitárias), a RISC irá trabalhar com hortas escolares piloto por todo o país, explorando os modos de fazer a ligação entre o cultivo de batatas ou feijões na sua horta e cultivo de plátano ou

mandioca noutras partes do mundo. Como é que as crianças/povos de todo o mundo podem assegurar o crescimento das suas plantações? Qual o impacte das alterações climatéricas sobre elas? A liberalização do mercado oferecerá novas oportunidades para aumentar os rendimentos num mercado globalizado ou representam uma ameaça com as importações mais baratas? Um *website* irá difundir exemplos de boas práticas e recursos para apoiar esta dimensão global.

Um elemento-chave será realçar exemplos de quintas sustentáveis nos países em vias de desenvolvimento, por exemplo a mudança bastante bem sucedida para a produção orgânica que ocorreu em Cuba por força do colapso da União Soviética e os seus baratos abastecimentos de petróleo. Do mesmo modo que Robert Hart e um outro permaculturista se inspiraram na rica herança das agriculturas tradicionais, nós temos muito que aprender com as comunidades que se viram forçadas, por razões históricas ou geográficas, a tirar o máximo partido de recursos limitados e que trabalharam com sistemas naturais em vez de lhes tentar impor o seu poder industrial.

Durante os últimos 25 anos, a RISC passou de um projecto a uma organização que contribui para iniciativas para um mundo melhor de âmbito local, nacional e internacional. É um estudo de caso em como uma organização pode dar continuidade aos seus objectivos não obstante as mudanças das condições políticas e económicas. A chave para a sua sobrevivência durante os tempos difíceis tem sido o compromisso do grupo dirigente, a sua força de vontade em sacrificar o seu tempo e dinheiro por um bem maior, a capacidade de continuar a expandir as fronteiras do que constitui a ‘educação para o desenvolvimento’, e formular projectos inovadores que atraiam patrocinadores. A medida do seu sucesso é o impacte do seu trabalho, desde o facto de Reading se ter tornado uma cidade de comércio justo até ao facto de o jardim na cobertura ter sido nomeado para o troféu 2009 do *Observer Ethical Garden*. Muitos ‘Centros para a Mudança’ semelhantes criados nos anos 90 por activistas sociais em todo o país não foram tão felizes.

À medida que o grupo original de pioneiros alcança a idade da reforma a questão que se coloca é: como manter a visão, energia e empenhamento que levaram tão longe a organização, de forma a dar resposta aos enormes desafios que o futuro nos reserva? Este é um desafio enfrentado por muitas outras organizações que emergiram da luta contra o neo-liberalismo do período Thatcher/Reagan, do feminismo e do ambientalismo. Este poderá ser o maior desafios de todos.

Notas

[1] Sally Meachim, Dave Richards & Olukemi Williams *Focus for Change: class, gender and race inequality & the media in an international context* RISC, 1992

[2] Peter Fryer *Staying Power: The History of Black People in Britain* Pluto Press 1984

[3] Andrew Brearley, Anne Cronin & Barbara Lowe, *Human Rights for All? a global view of lesbian and gay oppression and liberation*, RISC, 1992

[4] *Developing the Global Dimension in the school curriculum* DFID, DfES, QCA and DEA, March 2005

[5] Barbara Lowe, *Embedding Global Citizenship in Primary and Secondary Schools: developing a methodology for measuring attitudinal change* , in International Journal for Development Education and Global Learning, Vol 1, No 1 October 2008

[6] Liz Allum, Barbara Lowe & Louise Robinson *How Do We Know It's Working? a toolkit for measuring attitudinal change in global citizenship from early years to KS5*, RISC 2008

[7] Bill Mollison and Reny Mia Slay *Introduction to Permaculture*, Tagari Publishers, 1991

[8] Robert Hart *Forest Gardening* Green Earth Books 1996

[9] Richard Heinberg *Peak Everything* New Society 2007

[10] *Edible Cities – A report of a visit to urban agriculture projects in the USA*, London Food Link 2008

[11] Rob Hopkins The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience Green Books 2008

[12] Andre Viljoen, *Continuous Productive Urban Landscapes: Designing Urban Agriculture for Sustainable Cities*, Architectural Press, 2005

[13] Dave Richards, *The Outdoor Permaculture Classroom*, Permaculture Magazine, Number 54, 2007

[14] *National Framework for Sustainable Schools: the eight doorways* DfES 2006

[15] *Learning Outside the Classroom Manifesto* DfES, 2006

[16] *Out of-Classroom Learning* Real World Learning Partnership, 2006

[17] Every Child Matters: Change for Children é um programa governamental do Reino Unido, lançado em 2004, no seguimento do relatório sobre a morte de Victoria Climbié, a jovem que foi horrivelmente abusada e torturada, e eventualmente morta pela sua tia-avó e o homem com quem elas viviam. É “um modelo nacional para programas de mudança local para providenciar serviços em torno das necessidades das crianças e jovens de modo a maximizar oportunidades e minimizar riscos. Os serviços que chegam a todas as crianças e jovens desempenham um papel crucial na alteração do foco de lidar com as dificuldades nas vidas das crianças para impedir que as coisas corram mal à partida. A transformação de que precisamos pode apenas nascer através do trabalho conjunto dos dirigentes locais, em forte parceria com as comunidades locais, num programa de mudança.” Healthy Living Strategy, lançada em 2008 pelo governo do Reino Unido para apoiar todos a fazer escolhas saudáveis que reduzam a obesidade, especialmente entre crianças. O objectivo é que em 2020 a tendência do aumento da obesidade infantil seja revertida para níveis registados em 2000. Lutar-se-á igualmente contra a taxa de obesidade nos adultos.

[18] Tese apresentada em SDUK 09: Time for Change 19 March 2009

[19] Cabinet Office Strategy Unit *Food: an analysis of the issues* January 2008

[NT1]A *Tree Surgeons Ltd* é uma empresa de prestação de serviços de Arboricultura com sede em Londres, considerada como uma das três maiores empresas do ramo, no Reino Unido.

[NT2] Cobertura orgânica do solo, constituída pelo produto resultante da trituração de material lenhoso.

[NT3] Acompanhamento agridoce para carnes feito de manga.

Tradução: Isabel Tavares

Revisión: António Lopes

Empujando los límites

Dave Richards, Reading International Solidarity Centre (RISC) (Centro de Solidaridad Internacional de Reading)

Un elefante inglés

¿Qué tipo de organización ayuda a celebrar una clase de salsa al aire libre para 250 personas, vende ropa interior de algodón orgánico made in India, es la sede de fiestas de bautizo y presenta reportajes en las noticias de la televisión del estado ruso? Para los comisarios de las organizaciones sin ánimo de lucro, Reading International Solidarity Centre (RISC) es un centro de "educación para el desarrollo" cuyo objetivo es aumentar la conciencia sobre las cuestiones del desarrollo entre el público en general. Sin embargo, para los usuarios de los 1400 metros cuadrados del edificio de interés histórico-artístico es más como el elefante del proverbio descrito por los ciegos según sus propias experiencias. En su empeño por acercar temas vivos como la globalización, el desarrollo sostenible y los derechos humanos a una audiencia más amplia, el colectivo que lleva el RISC ha creado una inusual e innovadora empresa social que combina el deseo de "cambiar el mundo" con la realidad de pagar las facturas y los salarios.

Las actividades cubren un amplio rango, reflejando la necesidad de apoyar a las comunidades locales y enfocar las cuestiones globales que afectan a todo el planeta. Estas incluyen:

- Organización de la mayor tienda de comercio justo del Reino Unido.
- Gestión del Global Café que sirve comida etíope ganadoras de premios, vinos y cervezas orgánicos de todo el mundo, y proporciona espacios de exposición.
- Publicación de recursos para la enseñanza.
- Gestión de un centro de conferencias y salas de reunión usadas por unas 350 organizaciones y empresas de comunidades locales.
- Provisión de espacios de oficina a bajo coste para organizaciones locales de voluntarios implicadas en el desarrollo comunitario y la educación global.
- Organización de eventos públicos que aumentan la conciencia sobre los temas globales y dan una plataforma a las voces del "Sur" global, incluyendo talleres de arte.
- Provisión de formación en Ciudadanía Global para enseñantes.
- Provisión de experiencias de trabajo y formación para voluntarios.

- Desarrollo de una *edible forest roof garden* que ha traído una procesión de equipos de TV, arquitectos y planificadores y público en general al Centro.

Cronología inicial

RISC comenzó su vida en 1984 –una época de gran alboroto. El legado de los serios disturbios en varias grandes ciudades, que había tenido lugar en 1981, permanecía. Éstas fueron las consecuencias de las políticas económicas neoliberales del gobierno de Thatcher para las comunidades de los barrios deprimidos del centro de la ciudad, tensión racial y desconfianza hacia la policía y la autoridad. En 1984 el desempleo había alcanzado los 3.3 millones y la Huelga de los Mineros de un año de duración (1984-85) rompió uno de los más poderosos sindicatos del país, marcando un momento crítico en la influencia política del movimiento sindical. En 1983 el campamento de Greenham Women's Peace en protesta contra los misiles de crucero US situados en la base aérea de Greenham Common (cerca de Reading) captó la atención internacional y proporcionó un foco para el movimiento de mujeres.

Contra este telón de fondo, los activistas del World Development Movement (Movimiento de Desarrollo Mundial) de Bracknell's (ciudad cerca de Reading) consiguieron financiación de la Unión Europea y el gobierno del Reino Unido (un programa para proporcionar oportunidades de trabajo a desempleados de larga duración) para un proyecto de educación al desarrollo en escuelas y comunidades en Berkshire. Con base en una escuela cerrada en Slough, World Education Berkshire operó una clase móvil –un autobús de dos pisos (verde y rosa, colores de juventud y energía).

Se reunió un grupo diverso de desempleados de larga duración –mujeres influenciadas por el Greenham Peace Camp y las políticas de género, hombres y mujeres de minorías étnicas relacionados con las políticas de raza, así como con otras perspectivas "alternativas"–sexualidad, clase, medio ambiente… A partir de estos diversos intereses y experiencias se inventaron una gama de actividades de base grupal para contrarrestar el cliché de las imágenes de pasivos africanos hambrientos reforzado por el Live Aid Concert de Bob Geldorf en 1985. A partir de estos primeros comienzos, RISC se implicó en el análisis de la desigualdad global en justicia/derechos y las estrategias apropiadas para tratar con esta desventaja, más que el modelo de caridad que continúa impregnando la percepción popular.

Cuando la financiación del gobierno se agotó, un núcleo de trabajadores decidió

buscar un sitio en el centro de la ciudad en un esfuerzo consciente por llegar a una audiencia diferente. En 1987, con una concesión de 1000 libras, un taller georgiano que estaba reduciendo su producción, a 5 minutos a pie del centro de Reading fue transformado en oficinas, salas de reunión para la comunidad y tienda para vender artesanía y alimento de comercio justo, camisetas y libros sobre temas internacionales – el Reading International Support Centre había nacido. Apoyo (support), porque “Solidaridad” podría ser considerado demasiado radical y en contra de potenciales financiadores.

Muchos otros centros de educación para el desarrollo emergieron durante este periodo, trayendo el desarrollo a la agenda de las “alternativas” y en ocasiones radicales políticas de raza, género y clase provocadas en parte por el impacto social y económico de la alianza Reagan-Thatcher. Estos centros reflejaban la experiencia y los intereses de los grupos y sujetos que proporcionaban la energía y el compromiso para construir los sueños con pocos recursos. Muchas fueron las iniciativas de las “sucursales” locales de ONGs de desarrollo nacionales como OXFAM o War on Want, e incluían profesores y voluntarios retornados del Voluntary Service Overseas (Servicio Voluntario Transoceánico) que querían basarse en su experiencia de trabajo con comunidades pobres en el Mundo Mayoritario (Majority World). Como resultado, la mayoría se centraron en proporcionar apoyo al sector formal de la educación –apoyando a escuelas y profesores con formación y recursos para introducir el tema del desarrollo en el curriculum. La publicación de packs de enseñanza se convirtió en un área importante de trabajo para el que era también relativamente fácil encontrar financiación. Reino Unido continúa teniendo una reputación bien fundamentada en la producción de recursos para la educación para el desarrollo a medida para el curriculum que usa métodos interactivos para implicar a los niños y los jóvenes.

Trabajar con grupos de la comunidad

Aunque RISC continuó haciendo apoyo al sector formal, no solía tener un compromiso en la tarea más difícil de trabajar con grupos de la comunidad. Esto implicaba la construcción de relaciones a largo plazo, lo que requiere mucho tiempo. Un elemento importante para el desarrollo de la confianza era proporcionar salas de reunión gratis para grupos y alojar eventos que reflejaban sus preocupaciones e intereses. Gradualmente emergió una fórmula exitosa, apoyada por un grupo de voluntarios dedicados, una tienda cuya facturación crece sin parar y sucursales de Oxfam, Christian Aid y la Unión Europea. El stock de libros se

incrementó, los voluntarios se convirtieron en trabajadores pagados, la sala de reunión era reservada todas las tardes.

Los talleres y los encuentros públicos en eventos sobre temas internacionales, dando una voz a los ponentes del Mundo Mayoritario, fueron otro elemento clave. Uno de los más destacados fue un encuentro durante la Primera Guerra del Golfo (1990-91) que reunió a disidentes israelíes e iraquíes y al representante de la Organización para la Liberación de Palestina en Bretaña, además de ¡el cuerpo de guardia y perros rastereadores del Home Office!

RISC se formó una reputación en el desafío del status quo de la educación para el desarrollo. Su segundo proyecto con fondos de la Unión Europea, Focus for Change, fue la vanguardia de los esfuerzos en la crítica de las imágenes estereotipadas del Mundo Mayoritario en los medios, incluyendo las imágenes para recaudar fondos usadas por las ONGs[1]. Esto reflejaba un debate más amplio sobre las políticas de representación provocadas especialmente por grupos marginados por la sociedad dominante. La arena de las políticas de raza se había desarrollado más en el reino Unido que en otros países europeos[2] y la práctica educativa de RISC en el uso de imágenes fue diseminada por todas las redes europeas de educación para el desarrollo.

Otro proyecto que dio lugar a un grupo de acciones abordaba el polémico tema de la sexualidad[3]. Muchos participantes sentían que no era apropiado incluir el tema de la opresión lesbiana y gay dentro del contexto de la educación para el desarrollo. La deconstrucción de estereotipos asumidos ha sido siempre un rasgo del trabajo posterior de RISC.

Otras nuevas iniciativas también tuvieron éxito. RISC ayudó a arrancar el Reading International Forum, una red de unos 80 grupos locales con un interés internacional, abarcando desde Amnistía y Greenpeace hasta diversas asociaciones de comunidades asiáticas, africanas y caribeñas. Con el apoyo de Reading Borough Council, el Forum acogió al humorista anual Mark Thomas y la 6º edición de talleres de derechos humanos. Otro gran resultado fue la creación del Reading Refugee Support Group (RRSG) (Grupo de Apoyo a los Refugiados de Reading) como producto de un encuentro público sobre la situación internacional de los refugiados y su a menudo oculta presencia en la ciudad. RRSG es ahora una parte de la infraestructura social de la ciudad, cuyos “clientes” reflejan el cambiante dibujo de la opresión en el mundo.

Durante muchos años el Forum también organizó el One World Tent en el Festival Womad (World of Music, Arts & Dance) que fue una parte importante de la vida cultural de Reading hasta 2006. Exposiciones, talleres, tenderetes y un escenario para representaciones teatrales, conferenciantes y músicos, añadieron una nota más seria al hedonismo del fin de semana de verano. Las memorias incluyen un buey indio arando el terreno, el alcalde de Reading negociando un simulado campo de minas poco después de que Lady Di descubriera las armas antipersonas, y la arriba mencionada clase masiva de salsa.

En 1993 al RISC le había quedado pequeño su espacio alquilado. La facturación se había estabilizado y las oficinas estaban abarrotadas. La búsqueda de un nuevo hogar comenzó… y eventualmente llevó a una vieja librería, con la cortesía de un precio por debajo del mercado, un préstamo del banco ético Triodos y una sucursal de Housing Corporation (la propiedad incluía tres pisos que fueron vendidos a una *housing association*[NT1]). A primera vista parecía una locura. Los planos mostraban una sala de conferencias, salas de reunión, oficinas, café, tienda… incluso el ingeniero se quedó maravillado con el mejor ejemplo de madera podrida que había visto, una colonia de palomas había producido una capa muy fértil de estiércol en una esquina del edificio, empresarios freelances habían quitado el cobre y el plomo, el cielo azul (si el tiempo lo permitía) podía verse desde el piso bajo de un edificio de tres plantas, los escombros y otros habitantes temporales se añadieron a las ruinas… Y el proyecto estaba infracapitalizado.

35-39 London St

En Mayo de 1996 comenzó la re-colonización del 35-39 London St. La historia de los meses que precedieron a la apertura es mejor olvidarla, especialmente la cancerosa reaparición del hongo que pudría la madera, inspectores de incendios, albañiles… Pero el 17 de Septiembre, gracias a dos dedicados albañiles y los esfuerzos de cientos de voluntarios que martillearon sin freno, mezclaron cemento y pintaron… una gran fiesta de apertura anunció el amanecer de una nueva era y una nueva imagen –“support” (apoyo) se convirtió en “Solidarity” que reflejaba más certeramente el papel de la organización. La preocupación por el estado de los aseos masculinos, las alfombras sucias, la seguridad de los cierres por la noche y los plazos de la hipoteca aparecieron en la agenda de los encuentros semanales de los trabajadores, mientras se planificaban talleres y campañas.

Trece años y difícilmente ha habido una pausa para respirar. Triodos ha sido persuadido para aumentar los préstamos para renovar el café y convertir los

polvorientos áticos en adicionales oficinas y un hogar para los artefactos de la biblioteca. El modelo de empresa social con un gran número de partes interesadas y un gran ingreso base de las sucursales, alquiler de oficinas, alquiler de salas y la actividad de la tienda y el café ha significado que las cuotas de la hipoteca han sido pagadas y ha crecido el número de empleados con sueldo, a pesar de las subidas y bajadas en la economía.

No ha sido una carrera tranquila y ha habido algunas dificultades debidas al rápido crecimiento de la organización en nuevas áreas de trabajo, una falta de experiencia conectada con la estructura de dirección colectiva y, a veces, el hecho de tener que tomar duras decisiones empresariales. Durante muchos años, el café, con su rápida actividad de personal a tiempo parcial que estaba menos comprometido con los ideales de RISC, fue un sumidero de tiempo, energía y dinero más que el esperado *golden goose*[NT2].

RISC ha tenido que adaptarse al cambiante clima de la financiación. El incremento de la competitividad por la financiación en el sector del voluntariado y los cambios en los criterios usados por los financiadores, especialmente la Unión Europea, ha significado también fluctuaciones en los ingresos. Aunque su núcleo de valores ha seguido siendo el mismo –aumentar la conciencia en orden a promover la acción local por la justicia global- se han añadido nuevas áreas de trabajo para dar apoyo al sector de la educación formal que estaba originalmente en el corazón de sus actividades. El aumento del espacio en el nuevo edificio significó el apoyo del Centro para que los grupos de la comunidad pudieran extender y proporcionar acceso a diferentes fuentes de financiación. Muchas organizaciones del sector del voluntariado tienen grandes dificultades en encontrar financiación para el núcleo de trabajo más que para proyectos excepcionales. RISC ha sido bastante afortunada al asegurar un núcleo de financiación a largo plazo para sus actividades de apoyo comunitario de una organización benéfica local, el Early Trust.

Las concesiones de grandes sumas de la Lotería Nacional (comenzada en 1994) ha hecho posible una gran renovación del edificio, la construcción de una terraza y la mejora de las facilidades del Centro, especialmente para los usuarios discapacitados. La Lotería también financió un puesto de trabajo a tres años para proporcionar formación y oportunidades de experiencia de trabajo a los voluntarios que trabajaban en las oficinas, la tienda y otros proyectos del RISC.

Dimensión global y aprendizaje

Otra gran fuente de financiación ha sido el Department for International Development (DFID) creado en 1997 por el gobierno del New Lobour. En un primer momento las actividades de educación para el desarrollo en comunidades, escuelas y el gran sector formal de la educación recibían financiación del gobierno como parte de una estrategia para "construir apoyo para el desarrollo". El primer proyecto financiado por DFID, *Food for Thought*, usó el Café como herramienta para ampliar la conciencia, con exposiciones sobre temas globales y comidas, además de conferenciantes del Mundo Mayoritario que hablaron sobre cuestiones que afectan a sus países con alimentación tradicional.

Uno de los grandes objetivos de DFID ha sido introducir la "Dimensión Global" dentro del curriculum escolar del Reino Unido con el objetivo de asegurar que todos los niños sean educados en las cuestiones del desarrollo para que puedan "comprender la clave de las consideraciones globales que configurarán sus vidas".

"Incluir la Dimensión Global en la enseñanza significa que se pueden establecer los vínculos entre lo local y lo global. También significa proporcionar oportunidades a los jóvenes para examinar críticamente sus propios valores y actitudes; apreciar las similitudes entre las personas de todo el mundo y la diversidad de valores; y desarrollar habilidades que les posibiliten combatir la injusticia, los prejuicios y la discriminación. Dicho conocimiento, habilidades y comprensiones posibilitarán a los jóvenes tomar decisiones informadas para jugar un rol activo en la comunidad global"[4].

Los ocho conceptos clave comprendidos en el marco de la Dimensión Global de DFID (Ciudadanía Global, resolución de conflictos, diversidad, derechos humanos, interdependencia, justicia social, desarrollo sustentable, valores y percepciones) son todos ellos temas que han estado siempre en el centro del trabajo de RISC. Esto ha significado que esté bien posicionado a la hora de obtener financiación de DFID, que da una prima a los proyectos que tengan un impacto mensurable en las actitudes y comportamientos y con un buen precio.

Dos proyectos recientes ilustran el valor de tener un equipo relativamente grande de educadores expertos en desarrollo con una gran diversidad de intereses y una trayectoria probada en la implementación de proyectos innovadores –el proyecto de las *Global Schools* (GS) (Escuelas Globales) financiado por DFID y el proyecto de *Growing Our Futures* (GOF) (Cultivar Nuestro Futuro), inicialmente financiado por la

Lotería Nacional. Ambos han excedido todas las expectativas, creado interés nacional y dado alas a más iniciativas excitantes.

¿Cómo sabemos que funciona?

Desde 2004, el equipo educativo del RISC ha estado implicado en el proyecto GS con una red de trabajo de escuelas locales. Se propone desarrollar un modelo completo de escuela para trabajar la ciudadanía global, trabajando con todas las partes interesadas en la comunidad escolar en incluir la dimensión global a lo largo del curriculum. Se pretende abordar los problemas que surgen del enfoque del "profesor especialista" adoptado por la mayoría de las escuelas que intentan introducir las iniciativas del gobierno como la Ciudadanía Global. Ciertas investigaciones han encontrado que la conciencia y la comprensión era a menudo fragmentaria o no existente debido a una falta de apoyo de la dirección, la formación inadecuada y una pobre comunicación interna. Como resultado, iniciativas como Ciudadanía Global se hacen marginales.

Los informes sobre la base de conocimiento y actitudes hacia el Mundo Mayoritario proporcionaron las líneas básicas para la planificación del curriculum y la formación del profesorado, personal de apoyo y cargos directivos dentro de las escuelas. Un segundo informe reveló cómo los objetivos de la iniciativa estaban siendo logrados con éxito.

"…Esto… era el mejor día que habíamos tenido en mucho tiempo, con el personal inspirado por la abundancia de recursos disponible en el RISC y las ideas estimulantes de Ciudadanía Global con el equipo educativo compartiendo con nosotros. Revisamos nuestra práctica como escuela que reclamaba ser inclusiva y abordar la conciencia global. Salimos celebrando cuánto estábamos haciendo pero con nuestros ojos abiertos a cuánto más podríamos desarrollar nuestra pericia" Director, 2007.

"Para algunas escuelas, la Ciudadanía Global se insertó en la escuela: impactando en el curriculum, el ethos de la escuela y la gran comunidad escolar de alumnos, profesores, asistentes de enseñanza, cargos directivos, consejo escolar, padres y visitantes. En estas escuelas, las respuestas de los informes de las actividades indicaban que los cambios en las actitudes de los alumnos estaban teniendo lugar en línea con los objetivos de la iniciativa.

"Sin embargo, en dos de las seis escuelas, el reto de implicar a todo el personal en

la iniciativa demostró ser mayor y la Ciudadanía Global no se insertó en la escuela. Las dimensiones globales fueron introducidas por individuos dentro de algunas asignaturas, a veces encapsuladas en planes curriculares existentes y a menudo sin consideración a la planificación cross-curricular. Donde así ocurría no había cambio mensurable en las actitudes de los alumnos, y las respuestas a las actividades indicaban que los estereotipos de los alumnos habían sido reforzados"[5].

Los resultados del proyecto, *How do we know it's working? A toolkit for measuring attitudinal change* (¿Cómo sabemos que funciona? Herramientas para medir el cambio actitudinal) fueron publicados en 2008. Una segunda edición se está haciendo después de que la inicial de 1500 ejemplares se haya agotado. El modelo ha creado interés nacional, con algunas autoridades locales haciendo grandes demandas y una serie de cursos de formación muy nutridos de Continous Professional Development (CPD) (Desarrollo Profesional Continuo) para ONGs y profesores.

"El cambio actitudinal medido por medio de un paquete de herramientas es un aspecto del aprendizaje que presenta retos particulares para la evaluación. Trata del aprendizaje profundo que impacta en quien somos y cómo elegimos vivir nuestras vidas. Este aprendizaje informa nuestros valores como miembros de nuestra comunidad y como ciudadanos nacionales y globales. Reforzar el lugar para ello en las escuelas es vital para buscar formas de evaluar su impacto, y añadir aquellos a nuestro repertorio de estrategias de evaluación. Estos materiales han sido probados y desarrollados con experiencia rigurosa, y añadidos a las buenas prácticas en evaluación del aprendizaje que realmente importa.

"Evaluación del Aprendizaje implica al aprendiz como una parte activa en el juicio de los progresos hacia los objetivos del aprendizaje. Los profesores necesitan tener en cuenta el progreso del aprendiz hacia estos objetivos en la planificación de los siguientes pasos en el viaje del aprendizaje. En este paquete de herramientas los aprendices son respetados como parte. El diálogo compartido creado por este enfoque puede alimentar decisiones tanto por profesores como por aprendices sobre cómo desarrollar el conocimiento y la comprensión tanto como efectivamente sea posible"[6].
Judy Dyson, Senior Adviser, Partnership Development & Extended Learning. Oxfordshire.

El proyecto siguiente, *From the Margins to the Mainstream: making the global dimension sustainable* (De los Márgenes al Centro: construyendo la dimensión

global sustentable), ha sido recientemente aprobado por DFID. Irá más allá de la actuación intensiva en una pequeña red de escuelas para promover el modelo GS entre los gestores de políticas a nivel de la autoridad local. Se les animará a comprometerse en tomar decisiones para incluir y promover la Ciudadanía Global y la Dimensión Global dentro de sus distritos, cambiando la práctica de las escuelas y los profesores. Es esencial para ello la necesidad de comprender la diferencia entre "una actividad de Ciudadanía Global/Dimensión Global" y "la actividad efectiva en Ciudadanía Global/Dimensión Global". Las evidencias de las escuelas sobre el impacto positivo de la Ciudadanía Global/Dimensión Global efectiva sobre el conocimiento, actitudes y disposición a entrar en acción serán usadas para influir en los que toman las decisiones. Un indicador de éxito es la medida en que los socios hagan explícito su compromiso con Ciudadanía Global/Dimensión Global, a través de sus publicaciones y websites; incluyéndolo dentro de sus programas de formación para profesores, asistentes de enseñanza y cargos directivos; y promoviéndolo a través de sus redes regionales y nacionales. El éxito de este modelo será diseminado a través de estas y otras redes en la fase final del proyecto.

Cultivando Nuestro Futuro

El segundo ejemplo de la evolución de una idea a una completamente nueva, pero relacionada, área de trabajo es el proyecto *Growing Our Futures*, que comenzó como una solución a las goteras del tejado. La idea de una terraza ganó lugar poco a poco cuando la búsqueda en internet reveló sus ventajas en términos de mejorar el sonido y el aislamiento al calor y reducir el flujo del agua de tormenta. Pronto se hizo obvio que un jardín no solamente extendería el objeto de trabajo educativo de RISC sino que también necesitaría financiadores. La Lotería Nacional picó el cebo y nos proporcionó hasta un tope de 34K libras con una subvención de 13K libras de SEED, un fondo que asigna ingresos del impuesto de la basura a los proyectos ambientales.

El breve diseño de un espacio de 200m cuadrados (32x6m) emergió de una serie de sesiones de tormenta de ideas entre el Colectivo: un jardín que podría ser una herramienta para hacer conexiones entre lo local y lo global, incluyendo desarrollo sostenible, así como la importancia económica, cultural e histórica de las plantas. Colaboramos con Paul Barney, un diseñador local de *permaculture*.

"Permaculture" trata de "diseñar espacios humanos sostenibles a través de la ecología y el diseño. Es una filosofía y un enfoque en el uso de la tierra que

entrelaza los microclimas, las plantas anuales y perennes, los animales, los suelos, el manejo de agua y las necesidades humanas dentro de comunidades productivas intrincadamente conectadas"[7]. El diseño se basa en los principios del *forest garden* liderado por Robert Hart en los años setenta. Hart se inspiró en el "home gardening" –un sistema de cosechas en varios pisos que estaba extendido en los trópicos –que puede llegar a las 13 capas de vegetación. El *home gardening* es una de las más antiguas actividades de uso de la tierra, datado hace 7000 años y desarrollado en respuesta a un incremento de la población y un decrecimiento de los recursos básicos. Hart estaba sorprendido de la productividad y diversidad de esas pequeñas parcelas, citando el ejemplo de 3.5 millones de *home gardens* en Kerala, India que proporcionaba la mayoría de la comida para una población de 32 millones en un área del tamaño de Suiza. Adaptó estos principios a la temperatura del clima de Inglaterra y lo bautizó como "forest gardening" pero *edible landscaping*, *permaculture*, *agroforesty*, *food foresty* tienen el sentido similar de policultivos permanentes, que pueden ser aplicados en una diversidad de climas[8].

El diseño tomó en cuenta todos los aspectos del espacio y los edificios alrededor e hizo pleno uso de los recursos locales. Por ejemplo, el Centro producía grandes cantidades de basura orgánica que fueron hechos compost y ayudaron a alimentar a las plantas, mientras minimizaban los vertederos de basura. El papel triturado de las oficinas tiene un gran contenido de carbón, mientras que los desperdicios vegetales del Café y las bolsas de te de las salas de reunión son altos en nitrógeno –la combinación perfecta para la rápida descomposición. En cambio las hierbas y las flores cortadas son usadas en el café. El agua de los tejados circundantes es recogida para el sistema de riego por goteo que es impulsado por una pequeña turbina de aire y placa fotovoltaica. El duro paisaje usa una combinación de materiales reutilizados, renovables y reciclados –viejos bricks destinados a basura, senderos hechos de virutas de madera y perfilados con cordeles de madera (tres desperdicios de cortes que de otro modo serían quemados), vallas y plataformas elevadas hechas de avellanos y sauces locales talados.

La plantación emplea una combinación cuidadosamente seleccionada de plantas herbáceas perennes, arbustos, árboles y trepadoras en un esquema de plantación que imita un ecosistema de bosque multi-capa. Esto crea las condiciones que mantienen una gran diversidad. Una vez establecidos, los *forest gardens* requieren poca poda y mucha recolección desde el comienzo de la primavera al final del otoño. Las parcelas de vegetales convencionales también pueden ser incluidas. El uso de una capa de 75mm de mantillo y plantas que cubren el suelo, como hierbas

y fresas, ayuda a conservar la humedad y suprime las malas hierbas.

Desde el principio, el jardín fue considerado una herramienta para comunicar el mensaje local-global de RISC a un público más amplio. Ha sido un éxito abrumador desde este punto de vista. Hay unos 750 visitantes al año, principalmente en verano. Durante un tiempo, la puerta se quedaba abierta para que la gente entrara, pero fue usado por yonquis, así que ahora se abre previa cita a grupos de escuelas y jardinería, y al público en general durante cuatro fines de semana en el verano como parte del National Gardens Scheme que recauda dinero para el cuidado y la investigación del cáncer. Además, los grupos que usan los dispositivos de conferencias y salas de reunión del RISC a menudo usan el jardín como sala de descanso o retiro de las intensas actividades de los talleres. Los artistas también han usado el jardín para sus producciones.

Los visitantes pueden hacer una visita guiada que explica los principios del jardín y las historias de algunas plantas favoritas. La principal debe ser el trigo Emmer, *Triticum dicoccum*, domesticado por vez primera en el Creciente Fértil hace 10.000 años y base de varias civilizaciones. Los materiales de información se han mejorado –paneles de información resistentes a los rayos ultravioleta de todo el año, detallados rótulos y folletos mostrando los usos. Nuevos elementos han sido añadidos al jardín que demuestran las técnicas de jardinería sustentable –sifones para vaciar el agua del baño, sistemas de riego por goteo a bajo coste alimentados por la lluvia que usan contenedores de 200 litros usados originalmente para importar chutney de mango de la India y tuberías porosas hechas de neumáticos de coche reciclados.

El jardín se ha convertido en la demostración de una vida urbana sustentable, una ilustración de soluciones prácticas a los sobrecogedores retos del cambio climático global y “Peak Everything” (energía, agua, alimento…)[9]. Aunque las tecnologías de bajo coste y los métodos simples están bien establecidos entre los abogados de la vida sustentable, la dimensión añadida de un *edible forest* creciendo en el tejado en medio de una bulliciosa ciudad ha capturado la atención de los medios. Regularmente aparecen artículos en revistas de jardinería y en las secciones de estilo de los periódicos del domingo, así como en programas de TV de Rusia, Francia y Reino Unido.

Terrazas urbanas y ciudades de transición

Otra categoría de visitantes son los profesionales que están interesados en las

terrazas. Abrimos durante la Semana de Arquitectura del Royal Institute of British Architects (RIBA) y recibimos un constante flujo de estudiantes, gestores de instalaciones y otras personas interesadas en el creciente campo de paisajes sustentables –especialmente muros y tejados y Sustainable Urban Drainage (SUDs) (Drenaje Urbano Sustentable). Más recientemente, ha habido un interés creciente en el aspecto del cultivo de alimento de la terraza, como parte de una estrategia para promover estilos de vida saludables y reducir las millas de cultivo por el impulso de la agricultura urbana.[10]

Un resultado inesperado es que RISC ahora ha impulsado Iniciativas de Transición[11] y la red internacional en agricultura urbana[12], con el jardín figurando en exposiciones y comunicaciones presentadas en congresos. Aunque la promoción del desarrollo sustentable ha sido siempre un elemento clave en el trabajo de RISC, el jardín le ha dado una nueva dimensión basada en su propio compromiso con las comunidades locales. El lazo entre las soluciones locales y globales se ha hecho más tangible y ha añadido fuerza y credibilidad al trabajo solidario de la organización.

El jardín ha sido incorporado en el trabajo en educación formal del RISC. Han sido inventadas actividades para niños que les animan a explorar el jardín y descubrir la importancia de las plantas. El preguntarles para que estén atentos a las plantas que podrían envenenarlos es una forma infalible de atraer las mentes jóvenes. Las hojas de *american pokeweed*, Phytoiacca americana, minan el sistema inmunitario, pero en Estados Unidos las toxinas son neutralizadas al cocinarse y las hojas del tipo espinaca que son enlatadas y vendidas como *poke salad*, inspiran el éxito de 1969 de Tony Joe White, *Polk Salad Annie*, que fue parte del repertorio de Elvis Presley en los años setenta. Un resultado indirecto de nuestro trabajo educativo ha sido la construcción de *forest garden* en las escuelas inspirados en el modelo de RISC, nueve hasta la fecha, aunque todos en tierra firme[13].

Los participantes en cursos de Initial Teacher Training y Continuing Professional Development (Formación Inicial de Profesores y Desarrollo Profesional Continuo) organizados por RISC visitan el jardín como una demostración de cómo los suelos de las escuelas pueden ser usados para dar cabida a las estrategias del gobierno para escuelas sustentables y aprendizaje fuera del aula. Desde 2006, el Department for Children, Schools and Families (DCSF) ha promovido su Framework for Sustainable Schools (Marco para Escuelas Sustentables).

“El desarrollo sustentable es una forma de pensar sobre cómo organizamos

nuestras vidas y trabajos –incluido nuestro sistema educativo- de forma que no destrocemos nuestro más precioso recurso, el planeta. Desde la sobrepesca al calentamiento global, nuestra forma de vida está suponiendo una carga creciente para el planeta, que no puede ser sustentada".

La Ciudadanía Global en el curriculum escolar

"Cosas que una vez fueron tomadas como seguras tales como un seguro suministro de energía o un clima estable no parecen ahora tan permanentes. Necesitamos ayudar a la gente en todo el mundo a encontrar soluciones que mejoren su calidad de vida sin acumular problemas para el futuro, o impactar injustamente en las vidas de otras personas. El desarrollo sustentable significa mucho más que reciclar botellas o dar dinero a organizaciones sin ánimo de lucro. Trata de pensar y trabajar de una forma profundamente diferente"[14].

La Dimensión Global es una de las ocho vías de acceso y así el Framework ofrece una oportunidad ideal para integrar la Ciudadanía Global en el curriculum. El Sustainable Schools Framework también concuerda con otra iniciativa del gobierno lanzada en 2006, el Learning Outside the Classroom Manifiesto, (Manifiesto para el Aprendizaje Fuera del Aula), que afirmaba que el aprendizaje fuera de las escuelas construye puentes entre la teoría y la realidad, las escuelas y las comunidades, la gente joven y su futuro"[15].

"La educación no es algo para guardarlo en una caja, ni siquiera si la caja es la clase. El hábito de aprender, las ganas de encontrar más, son desarrollados cuando nos sentimos inspirados. El mundo fuera de la escuela es ricamente inspirador, re-energiza constantemente lo que tiene lugar dentro de la clase. Es la fuente de todo nuestro aprendizaje –sobre nuestra historia, sobre nuestra cultura, sobre nuestro lugar en el mundo natural y nuestras relaciones unos con otros. Este flujo en dos sentidos pueden ser incluido en la educación de todos los niños, de forma completamente natural dentro del ethos de cualquier escuela"[16].

Como resultado de estas iniciativas, las escuelas, cada vez más, están viendo sus suelos como una "clase exterior" por su gran potencial como recurso para ayudar a impartir todas las áreas del curriculum, así como en sintonía con otros dos importantes programas del gobierno –Healthy Living y Every Child Matters[17]. Los huertos escolares se han hecho cada vez más populares, especialmente en las escuelas primarias. Organizaciones nacionales de jardinería sin ánimo de lucro como la Royal Horticultural Society, Garden Organic y Soil Association, así como

diversas iniciativas apoyadas por el gobierno –Growing Schools y Learning from Landscapes – han desarrollado excelentes recursos online para ayudar a las escuelas con las habilidades prácticas para cultivar frutas y vegetales así como guías sobre cómo pueden ser integradas en el curriculum.

Sin embargo, en estas websites, hay una flagrante omisión –la Dimensión Global. Ha habido unas pocas iniciativas, como Gardens for Life del Proyecto Eden y la Mission Nutrition de la Fundación Save the Children en colaboración con Blue Peter, que proporcionan algunas ideas para el uso de los huertos escolares como punto de partida para explorar los temas globales, pero hay pocos recursos que ayuden a los profesores a establecer las conexiones entre el cultivo de alimentos por los clubs de jardinería escolares y la alimentación global, las cadenas de producción, el cambio climático y el Peak Oil (máxima producción de crudo). La jardinería escolar se queda en hacer compost y cómo cultivar vegetales saludables. Hay importantes habilidades de vida que serán garantía de futuro para nuestros hijos, pero es una oportunidad perdida para capacitar a niños y jóvenes en la comprensión de la escala de los desafíos a los que se enfrenta la raza humana, y su papel como parte de las soluciones.

Sir John Beddington, el Chief Scientific Advisor del gobierno, recientemente advirtió de la posibilidad de que el mundo sea consumido por la “tormenta perfecta” en 2030, como consecuencia de una población global de unos ocho billones combinada con el incremento de la demanda de alimento, agua y energía, contra un telón de fondo de cambio climático global. El resultado probablemente sería la migración masiva, el conflicto civil, la guerra por los recursos y la gente hambrienta[18]. Su análisis tuvo eco en una comunicación a discutir en el Cabinet Office Strategy Unit de 2008 que analizaba la cuestión de la alimentación, desde las cadenas de producción global a los consumidores saludables y las implicaciones del cambio climático[19].

Potencialmente, la parcela escolar de vegetales orgánica –que produce alimentos de bajo recorrido usando compost hecho de los desperdicios de la comida, recoge agua de lluvia, y construye con materiales reutilizados y reciclados- es un trampolín ideal para desarrollar una comprensión práctica de lo que parece un futuro sustentable. En el mundo de una inminente tormenta perfecta, el tema de la seguridad alimentaria une a las personas y las comunidades de todo el mundo.

Un centro para el cambio que promueve huertos locales-globales escolares/comunitarios

RISC acaba de comenzar dos nuevos proyectos que reúnen estos elementos. El proyecto *Food4Families*, financiado por la Big Lottery, creará 15 nuevos huertos escolares/comunitarios en el Reading durante los próximos tres años. Ello supondrá diversas cosas –los niños y sus padres aprenderán habilidades de cultivo, introducirán productos frescos en sus dietas y aprenderán sobre la vida sustentable, mientras las escuelas integrarán la clase externa dentro del curriculum por medio de actividades prácticas. El progreso sobre el terreno ya ha comenzado a demostrar la validez del modelo en la consecución de una de las vías de entrada a las Escuelas Sustentables – la cohesión comunitaria. En palabras de uno de los directores participantes, “Hemos estado intentando implicarnos con los padres durante muchos años. Por primera vez, el proyecto de los huertos ha motivado a los padres a participar con sus hijos en las actividades escolares”. Esto es repetido por una de las madres, “Es bueno que los chicos y los padres estén implicados. Podemos hacer cosas juntos y ello revierte en casa”.

La *Global School Gardens Network* (Red de Jardines Escolares Globales) es otro proyecto de tres años, financiado por DFID, pero con un alcance nacional. Con los socios, Garden Organic, Food for Thought y la Federación de City Farms y Community Gardens, RISC trabajará con escuelas jardín pilotos de todo el país, explorando formas de hacer la conexión entre el cultivo de patatas o guisantes en sus jardines y el cultivo de plátano o mandioca en jardines en otras partes del mundo. ¿Cómo aseguran los niños/personas del mundo que sus cultivos prosperen?, ¿cómo están siendo impactados por el cambio climático?, ¿la liberación del mercado ofrece nuevas oportunidades para incrementar los ingresos en un mercado globalizado o presenta una amenaza para las importaciones más baratas? Una website disemina ejemplos de buenas prácticas y recursos para apoyar esta dimensión global.

Un elemento clave será destacar ejemplos de cultivo sustentable en el Mundo Mayoritario, por ejemplo la enormemente exitosa transición a la producción orgánica forzada en Cuba por el colapso de la Unión Soviética y sus aportes baratos de crudo. Como Robert Hart y otros *permaculturists* que han sido inspirados por la rica herencia de las agriculturas tradicionales, tenemos mucho que aprender de las comunidades que han sido forzadas, por razones de historia y geografía, a hacer lo máximo con recursos limitados, trabajando con sistemas naturales antes que

intentar imponer su poderío industrial sobre los mismos.

Durante los anteriores 25 años, RISC se ha transformado de un proyecto a una organización que está haciendo una contribución a las iniciativas locales, nacionales e internacionales para construir otro mundo posible. Es un estudio de caso en cómo una organización puede perseguir este objetivo a través de las cambiantes condiciones políticas y económicas. El ingrediente clave para asegurar su supervivencia en tiempos difíciles ha sido el compromiso del Colectivo, su disposición para sacrificar tiempo y dinero personal por un bien mayor, la habilidad para continuar empujando los límites de lo que constituye “educación para el desarrollo”, y formular proyectos innovadores con los que acudir a los financiadores. La medida de su éxito es el impacto de su trabajo, desde Reading convertida en ciudad de Feria de Negocios a la terraza preseleccionada para el Premio Observer Ethical Garden en 2009. Muchos “Centres for Change” (Centros para el Cambio) similares establecidos en los años noventa por activistas sociales en todo el país no han sido tan afortunados.

Cuando el grupo original de pioneros alcance la edad de jubilación la cuestión es, ¿cómo pueden la visión, la energía y el compromiso que ha llevado a la organización tan lejos, ser mantenidos para enfrentar los retos enormes a los que nos enfrentaremos en el futuro? Esto es un desafío encarado por muchas otras organizaciones que emergieron de las luchas contra el neoliberalismo Thatcher/Reagan y la llegada de la edad del feminismo y el ambientalismo. Y puede ser el mayor desafío de todos.

Notas

[1] Sally Meachim, Dave Richards & Olukemi Williams *Focus for Change: class, gender and race inequality & the media in an international context* RISC, 1992

[2] Peter Fryer *Staying Power: The History of Black People in Britain* Pluto Press 1984

[3] Andrew Brearley, Anne Cronin & Barbara Lowe, *Human Rights for All? a global view of lesbian and gay oppression and liberation*, RISC, 1992

[4] *Developing the Global Dimension in the school curriculum* DFID, DfES, QCA and

DEA, March 2005

[5] Barbara Lowe, *Embedding Global Citizenship in Primary and Secondary Schools: developing a methodology for measuring attitudinal change* , in International Journal for Development Education and Global Learning, Vol 1, No 1 October 2008

[6] Liz Allum, Barbara Lowe & Louise Robinson *How Do We Know It's Working? a toolkit for measuring attitudinal change in global citizenship from early years to KS5*, RISC 2008

[7] Bill Mollison and Reny Mia Slay *Introduction to Permaculture*, Tagari Publishers, 1991

[8] Robert Hart *Forest Gardening* Green Earth Books 1996

[9] Richard Heinberg *Peak Everything* New Society 2007

[10] *Edible Cities – A report of a visit to urban agriculture projects in the USA*, London Food Link 2008

[11] Rob Hopkins The Transition Handbook: From Oil Dependency to Local Resilience Green Books 2008

[12] Andre Viljoen, *Continuous Productive Urban Landscapes: Designing Urban Agriculture for Sustainable Cities*, Architectural Press, 2005

[13] Dave Richards, *The Outdoor Permaculture Classroom*, Permaculture Magazine, Number 54, 2007

[14] *National Framework for Sustainable Schools: the eight doorways* DfES 2006

[15] *Learning Outside the Classroom Manifeto* DfES, 2006

[16] *Out of-Classroom Learning* Real World Learning Partnership, 2006

[17] Every Child Matters: Change for Children es un programa que el gobierno del Reino Unido lanzó en 2004, siguiendo el informe oficial de la muerte de Victoria Climbié, la niña que fue horriblemente violada y torturada, y eventualmente asesinada por su tía abuela y el hombre con el que vivían. Es un "marco nacional para programas de cambio local que busca construir servicios en torno a las

necesidades de los niños y los jóvenes de forma que maximicemos las oportunidades y minimicemos los riesgos. Los servicios a los que llegan todos los niños y jóvenes tienen un papel crucial que jugar en el cambio del foco de atención, del tratamiento de las consecuencias de las dificultades en las vidas de los niños a la prevención de lo que va mal en primer lugar. La transformación que necesitamos solo puede ser promovida a través de los líderes locales trabajando en fuerte asociación con las comunidades locales en un programa de cambio". Healthy Living Strategy, lanzada en 2008 por el gobierno del Reino Unido, para apoyar a todos en tomar opciones saludables que reducirán la obesidad, especialmente entre los niños. El objetivo es que en 2020 la tendencia en el aumento de la obesidad y el sobrepeso entre los niños vuelva a los niveles de 2000. Los índices de obesidad en adultos también serán abordados.

[18] Comunicación presentada en SDUK 09: Time for Change 19 de marzo de 2009.

[19] Cabinet Office Strategy Unit *Food: an analysis of the issues* January 2008

[NT1] Asociación que construye o renueva viviendas para alquilarlas a precios módicos. N.T.

[NT2] Literalmente "ganso dorado", equivalente a la gallina de los huevos de oro. N.T.

Traducción: Ana Ruiz Abascal

“Les Indes. Lézenn”, pag. 164

Édouard Glissant

Ville. Je te regarde par-dessus l’épaisse agrégation de la folie et de la vie, en ces trois fois cent ans.
Tu es ville à nouveau pour le regard du veuf, après la noce d’aventure!
Il n’est que champs de blé mouvant où furent les prairies de l’ouragan hélas
Il n’est que pleur d’usine et batterie de la douleur où se levèrent les héros.
Voilà, un peuple ici, sa foi est de nommer chaque ferment et chaque épi
Et ton peuple, non-paré pour le départ de solennels marins,
À midi, lorsque la mer bénit la foule –
Mais éprouvant cette douceur et connaissant cette douleur aux batteries des rues.