

# SIN PODER

Construyendo colectivamente  
la autogestión de la vida cotidiana

SIN PODER  
Construyendo colectivamente  
la autogestión de la vida cotidiana

Coordinan la edición: Javier Encina y Ainhoa Ezeiza

Editán:

Volapük Ediciones. A.C. Libros Volapük  
*www.volapukediciones.blogspot.com.es*

Seminario de Ilusionistas Sociales  
de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)  
*www.ehu.es/ism*

UNILCO-espacio nómada  
Universidad Libre para la Construcción Colectiva  
*www.ilusionismosocial.org*

Colectivo de Ilusionistas Sociales  
*autogestion.ilusionismosocial.org*

Diseño y maquetación: J. Corrales [kreiva.es]  
Correcciones: Ainhoa Ezeiza y Sergio Higuera  
Ilustraciones *Preámbulo, Ambulando y Epiámbulo*:  
Erika Garrido Bazán. *erigabe@gmail.com* | *lapeztevisual.tumblr.com*  
Fotografía de solapa: Raffran

Primera edición: marzo 2017, Guadalajara.  
Impresión: Ulzama Digital (Huarte, Navarra)

Depósito Legal: GU-25-2017  
ISBN: 978-84-940852-7-7



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

# Desempoderamiento educativo. Una introducción

Ainhoa EZEIZA y Javier ENCINA

## Pregunta

Pregunta el niño  
al maestro:  
¿cuánto mide  
un metro?

Isabel ESCUDERO

## Antes de comenzar

«Cuando la profesora nos dijo que en esta asignatura íbamos a «hacer lo que quisiéramos, con quien quisiéramos y utilizando los espacios que quisiéramos» no lo creía posible. Me he educado imitando a modelos (padres, profesores...), en libertad condicional. (...) Algunos proyectos nos parecieron impensables al principio. Tampoco teníamos relación entre nosotr@s después de dos años junt@s. Nos parecía imposible trabajar sin planificación. Me parecía raro participar en un proyecto que no fuera de mi grupo. (...) Pero nos hemos ido ayudando, con imaginación, teniendo en cuenta las ideas de todas las personas,

superando nuestro egoísmo en algunos momentos, y hemos trabajado con alegría. Nunca me había reído tanto con mis compañer@s, ni había reflexionado con tanta profundidad. En menos de dos meses, he desarrollado más las relaciones con mis compañer@s que en los dos años anteriores. (...) Hasta ahora, en muchos momentos me había sentido como un objeto; en esta asignatura he interiorizado que yo soy YO y no alguien que se dedica a cumplir con lo que hay que hacer». Extraído del texto libre de autoevaluación de una estudiante de tercero del grado de Educación Primaria (Universidad del País Vasco).



Fig. 1: Jugando junt@s el día de la fiesta

Antes de hablar de lo que es el desempoderamiento, vamos a hacer una breve aclaración de lo que no es. El desempoderamiento educativo no es una metodología, ni tiene formas organizativas prefijadas. No se busca ni la mejora ni la innovación educativa, es decir, no se trata de aprender mejor los contenidos prefijados, como puede

pasar con el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje colaborativo, que no cuestionan el objetivo sino que únicamente modifican las formas de transmisión del conocimiento predeterminado. El aprendizaje cooperativo busca la mejora de los procesos de producción a través de formas organizativas grupales que suman las partes en un todo (1+1+1+1...) y que se apoyan en asignación de roles; así, se fuerza que el alumnado participe según su rol, mediante la despersonalización y la anulación de su individualidad en favor del rendimiento. En el aprendizaje colaborativo, se supone que el todo es más que la suma de las partes, y se abren procesos de creatividad en el desarrollo de las tareas, tratando de extraer el talento de cada miembro para llegar a niveles de excelencia; en este caso, cada persona tiene que dar todo de sí con el fin de que la tarea o el proyecto sea lo mejor posible, sin cuestionar los fines, en procesos competitivos y círculos de calidad.

Ni siquiera en el caso de que el fin sea reconocido como «de bien social», como pasa en el aprendizaje-servicio, se tiene en consideración la perspectiva de las personas-alumn@s, que se convierten en trabajador@s siguiendo un modelo social que lleva, con gran éxito, a mantener el sistema tal y como está, dificultando e impidiendo la imaginación de otros mundos posibles. Por muy «socialmente beneficioso» que sea el contenido, las formas de relación son subsumidas y sometidas a otras personas que deciden los fines y los medios. Por eso, el desempoderamiento educativo tampoco se sitúa en el marco de la escuela inclusiva, porque incluir significa excluir, significa que existe un «dentro» y un «fuera»; no se trata de que todo el mundo llegue a los contenidos desde su diversidad,

sino que esa misma diversidad sea la generadora de lo que suceda, sin diseñar ni programar ni predeterminar lo que se vaya a aprender.

Cuando programamos nuestras clases, programamos al alumnado, lo robotizamos y lo consideramos objeto de observación, de evaluación y de intervención. Cuando seguimos metodologías, marcamos un camino suponiendo algo que sabemos que no es cierto: que todo el mundo aprende de la misma manera, siguiendo unos pasos determinados que dependen, además, del año de nacimiento de la persona por encima de cualquier otro aspecto de su vida.

El desempoderamiento educativo no es un sueño, no soñamos la escuela, como hacen en las comunidades de aprendizaje. Los sueños no nos sirven si son una herramienta más para señalar objetivos *a priori* que se imponen sobre la gente, y que vuelven a trazar un camino. El sueño supone separar el pensar del sentir y del hacer, y nos sitúa en el ámbito de la ficción y la proyección futura.

Tampoco es una utopía, algo que está fuera de lugar; algo que está fuera de los espacios y tiempos cotidianos. No se trata de una utopía porque es algo que se está viviendo ya: flexibilizando estructuras y construyendo colectivamente otros mundos que están siendo posibles...

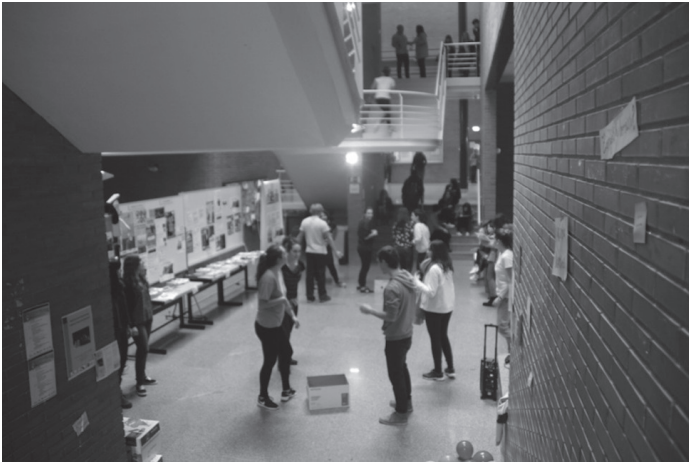


Fig. 2: Flexibilizando estructuras, creando espacios en los territorios

## El desempoderamiento educativo

El tema del desempoderamiento educativo es un tema que tampoco es tan difícil de entender, otra cosa es que queramos o no queramos trabajarlo, o que nos duela perder parte de nuestro poder, pero podríamos decir que de forma general sería: que allí donde tengamos algún tipo de poder, debemos hacer dejación de él. Así, hay estudiantes que tienen poder sobre otr@s estudiantes; están l@s profesor@s que tienen poder sobre el conjunto de estudiantes; está la dirección del centro que tiene poder sobre el conjunto de profesor@s, estudiantes, personal de administración y servicio; está la escuela que tiene poder o tiene profesionalizada la educación con respecto a la comunidad; está la administración educativa que tiene poder sobre la comunidad y sobre los centros educativos... Eso en líneas generales, luego en lugares concretos a lo mejor hay una asociación de madres y padres que tiene

poder dentro de un centro, o hay algun@s profesor@s que tienen un *lobby*, o hay una institución privada que financia y tiene poder... Justamente, lo que hay que trabajar es cómo hacer dejación de poder en cada uno de los ámbitos.

Y no es que haya que desempoderarse en todos los sitios o que se desempodere todo el mundo o si no no se puede hacer, sino realizarla en el sitio donde estemos. ¿Por qué? Fundamentalmente sería porque de esta manera vamos horizontalizando las relaciones, vamos a poder hablar con el resto de la gente que está en nuestro entorno de igual a igual, no de arriba-abajo, o vamos a ir haciendo que eso pueda ir ocurriendo, y por el otro lado, ese mismo proceso va a propiciar que se pueda construir colectivamente el conocimiento, las acciones, los sentimientos que se provocan en esas acciones, y nos enriquezcamos mutuamente todas las personas que convivimos en esta comunidad.

El desempoderamiento educativo une, en el ámbito educativo, la teoría del desempoderamiento con sus ocho pilares (cuidados, libertad, construcción colectiva, confianza, interdependencia y autonomía, alegría, decrecimiento y esperanza) con las formas de trabajar del ilusionismo social: es una forma de hacer que se basa en la dimensión dialéctica, tiene como punto de partida las metodologías participativas (especialmente la IAP) y se desarrolla en el trabajo con las culturas populares. Como eje central tiene la dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos cotidianos; para ello hay que trabajar con y desde la gente, moviéndonos desde la seguridad de lo posible hacia la esperanza de lo imposible, mediante la autogestión de la



vida cotidiana. Sin poder diferenciar el pensar y el sentir, la acción y el conocimiento, el reconocimiento y el aprendizaje de todos los saberes.

Lo que se busca en la escuela dominante es perpetuar en el tiempo unos contenidos determinados y unas formas de relación, y con ese fin, se valora lo simple, la repetición repetitiva, tanto en los contenidos como en las relaciones, porque los contenidos se refieren a conocimientos básicos, reglados, normalizados, estandarizados... y las relaciones, al ser dirigidas, son finalistas. Esa forma de plantear el conocimiento hace que la escuela se apoye en la repetición repetitiva como estrategia del Estado y del Mercado para tener ciudadan@s y trabajador@s dóciles, adaptad@s, intercambiables y polivalentes, lo que obliga a ceñirse a un currículum. Este modelo es tendente a reducir la creatividad y el pensamiento divergente y crítico como consecuencia de intentar cumplir el objetivo fundamental.

Se pone el énfasis en el desarrollo de la autonomía como individualización, no en relación con la interdependencia, que se ve como algo negativo. La medición de los aprendizajes se establece de forma individual en relación a los estándares predeterminados en el currículum, se mide la proximidad de cada persona al nivel estándar esperado y se establecen ayudas específicas para aquellas personas que no alcanzan ese nivel o que lo alcanzan «demasiado rápido». Se trata continuamente de ajustarse a los objetivos determinados *a priori* y el eje de la evaluación está en el rendimiento individual como forma de alcanzar la máxima autonomía. La discriminación es una parte sustancial de la escuela.

Lo que habría que hacer es poner en relación a toda la comunidad provocando encuentros donde se pongan en

valor los pensares, sentires y haceres de cada persona y/o grupo; es decir, anteponer las formas de relación a los contenidos, sin que estos desaparezcan sino construyéndolos a partir de entretejer saberes populares y conocimientos científicos. Se debe comprender que la educación no es patrimonio de la escuela, ni de la universidad, sino que en el barrio, pueblo o ciudad donde se ubica el centro educativo hay otros espacios educativos no formales con los que hay que establecer intercambios horizontales, de igualdad, sacando la escuela hacia esos colectivos e invitando a los mismos a que participen en la labor docente dentro de la escuela.

## La escuela como herramienta convivencial

«El equilibrio de la vida se expande en varias dimensiones y, frágil y complejo, no transgrede ciertos cercos. Hay umbrales que no deben rebasarse. Debemos reconocer que la esclavitud humana no fue abolida por la máquina, sino que solamente obtuvo un rostro nuevo, pues al trasponer un umbral, la herramienta se convierte de servidor en déspota. Pasado un umbral la sociedad se convierte en una escuela, un hospital o una prisión. Es entonces cuando comienza el gran encierro. Importa ubicar precisamente en dónde se encuentra este umbral crítico para cada componente del equilibrio global. Entonces será posible articular de forma nueva la milenaria tríada del hombre, de la herramienta y de la sociedad. Llamo sociedad convivencial a aquella en que la herramienta moderna está

al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta».

Ivan ILLICH (2015:80)

Con la generalización de la producción en cadena, nos viene la escuela obligatoria, tal vez por la unión de dos discursos que parecen contrarios: por una parte, hay que adiestrar a l@s niñ@s en horarios, disciplinas y rapidez para que respondan adecuadamente en su futuro puesto de trabajo y, por otra parte, hay que salvar a l@s niñ@s de la explotación infantil. Estos dos brazos de pinza son los que han sido capaces de aunar fuerzas colosales para que no se pueda pensar en un mundo sin escuela obligatoria.

Con la complicación (no confundir con «complejidad») del proceso productivo (sofisticación y mayor tecnificación), la obligación de la escolarización va aumentando en años y el acceso a la universidad se va masificando para que el trabajo siga cumpliendo su función. Por el otro lado, el discurso de una sociedad mejor preparada, más culta, con mayor sentido analítico y crítico. Vuelven los dos brazos de pinza a impedir proponer otros satisfactores.

El umbral crítico al que se refiere ILLICH es el que nosotr@s entendemos como saber cuáles son las necesidades y debatir cuál es el satisfactor que, en cada momento, en armonía con nuestro entorno social y natural, satisface mejor esas necesidades. Es una manera de que la herramienta no pase por encima de la gente.

Para que esto ocurra, las herramientas:

- Deben ser sencillas (no confundir con «simples»), para que la gente pueda apropiarse de ellas, modificarlas, decidir no usarlas...
- No deben depender de un monopolio o de prácticas monopolistas, como pasa con la escuela dominante, que anula el valor de otras herramientas para satisfacer la necesidad de entendimiento; o los hospitales, desde donde se niegan los saberes populares sobre salud.

Cuando entendemos la escuela como el satisfactor más importante y obligatorio de la necesidad de entendimiento, tendríamos que tener en cuenta sus límites en la satisfacción de esa necesidad:

- Mercantilización y estatalización del conocimiento: subestima los saberes populares y propone un conocimiento elaborado en gran medida por las grandes editoriales de libros de texto, materiales digitales interactivos y similares que controlan el mercado de los materiales escolares.
- Conocimientos estandarizados y deslocalizados: exponen unos conocimientos que pretenden ser científicos pero, al ser didactizados, se descontextualizan y se simplifican, de forma que solo pueden repetirse repetitivamente, de forma acrítica. En algunos casos los conocimientos pueden ser compartidos o traídos del entorno local, pero raramente son construidos colectivamente.
- Simplificación de los medios de acceso a la información: se reduce el uso de los sentidos a la vista y al oído,

con una fuerte insistencia hacia la escritura. Así, predomina el pensar (aunque acrítico), queda en segundo plano el hacer (siempre bajo la autoridad docente) y el sentir es algo que hay que aprender a controlar («gestión de las emociones»).

- Además de la pobreza de entendimiento (al verse tan limitado, reducido y determinado), se genera pobreza de relación, ya que las relaciones sociales están asociadas a roles, por lo que son instrumentales, tanto en la relación docente-estudiantes como entre estudiantes (cooperan con un fin establecido por la maestra o maestro).
- Pobreza afectiva, ya que también en la escuela se está sin estar y queriendo estar en otros lugares. Estar en la escuela requiere de una separación de la mente sobre el cuerpo, un alejamiento físico entre las personas que se reúnen en el aula.
- La conectividad en la escuela es algo que hay que tener (no necesariamente algo que haya que utilizar) para demostrar la modernización de la escuela y, al mismo tiempo, se utiliza como fuerza de control ante la necesidad vivida por l@s estudiantes de estar conectad@s (principalmente en enseñanza secundaria), lo que se acercaría mucho a la conceptualización de fetichismo, es decir, «de atribución de propiedades mágicas a los objetos como el que ofrece la publicidad y su efecto sobre los consumidores, así como de reificación, esto es, de encarnación de cualidades sociales en objetos» (Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985:166).

Si entendemos la escuela como herramienta o como satisfactor en pie de igualdad con otros satisfactores, *a priori* no sé si la necesito o no, dependerá del para qué, qué, con quién, dónde estoy, cómo me siento, etc. El no hacerlo así, te obliga a plantear que la escuela es imprescindible, porque se plantea desde una perspectiva ideológica. Por el contrario, si la enfocamos como un satisfactor más, podemos debatir en el hacer y en el sentir en qué momento es necesaria, cómo podemos mejorarla... porque transformar la escuela no es algo que pueda hacerse de por sí (o *a priori*) sino que dependerá en cada momento y en armonía con el entorno social y natural.

Esta forma facilita el poder trabajar sin determinar *a priori* los contenidos y las relaciones, rompiendo la consideración de tomar a las personas como objetos y dando relevancia a los sujetos en diálogo y, por lo tanto, a los sujetos colectivos. Se pasa de la simpleza del 0/1 («todo es una necesidad», sí o no) a la complejidad de satisfacer de diversas maneras una misma necesidad, o que un satisfactor pueda valer también para satisfacer varias necesidades. Se pasa de las técnicas y herramientas prediseñadas y que valen para cualquier contexto a las técnicas y herramientas elaboradas con un grupo humano en concreto y para los problemas a resolver. Se abre la posibilidad de incorporar los saberes populares, los saberes del entorno... en todos estos debates. La comunicación se complejiza al percibir, en lugar de preponderantemente con dos sentidos (la vista y el oído, base de la Sociedad del Espectáculo), a aguzar los 13 sentidos (Javier ENCINA y Ma Ángeles ÁVILA, 2015:53-54), y se pasa de la falta de ética a la ética de la comprensión (Edgar MORIN 2011:120-124).

## Escuela centrípeta y escuela centrífuga

«La creencia de que el especialista y su lógica puede prevalecer algún día sobre la lógica de los intereses económicos y sobre la lógica de los intereses políticos, la creencia de que el conocimiento, el saber, la cultura pueden aparecer en estado puro y pueden autonomizarse del campo económico y del campo político y pueden contradecirlos en su esencia (creencia cultivada y racionalizada, entre otros, por un sector de intérpretes weberianos), no solo supone una apuesta perdida de antemano sino que, actualmente, constituye precisamente el planteamiento necesario para despejar de obstáculos el desenvolvimiento de la lógica propia de estos últimos campos.

En definitiva, reduciendo el problema del sistema de desigualdad entre ciertas posiciones sociales básicas, las clases, a un problema de diferenciación gradacional entre una suma de individuos; planteándose exclusivamente la cuestión de la justa selección y distribución de estos en un abanico de puestos y funciones determinado por las necesidades del proceso de división técnica del trabajo; llevando a cabo esa tarea de selección y distribución en nombre de las aptitudes «naturales», el sistema de enseñanza tecnocrático no hace sino, al precio de «mejorar», no teórica sino realmente, las condiciones técnicas y éticas del reparto de papeles, legitimar y consagrar la existencia y la reproducción de ese sistema de desigualdad entre esas posiciones básicas que son los grupos o clases»

Carlos LERENA (1989:136-137)

La escuela simplifica (porque es su forma de atrapar, usando las fuerzas centrípetas). Solo ve dos tipos de pobreza: la pobreza de entendimiento y la pobreza de subsistencia, y oculta todas las demás: protección, afecto, participación, ocio, creación, identificación, libertad... Siguiendo la analogía de estas fuerzas, la escuela centrípeta gira hacia dentro, atrapa lo que encuentra fuera de la escuela y lo mete dentro de su ámbito de fuerza. Incluso en su versión más alternativa, como por ejemplo las comunidades de aprendizaje, toman lo que rodea a la escuela y lo introducen como elemento escolar (historias del pueblo, habilidades o ideas de l@s vecin@s o familias...) para seguir manteniendo el círculo, llevando las relaciones siempre hacia adentro. La escuela centrípeta lo que hace es uniformizar, crear como un desierto cultural a su alrededor, poniendo a la Escuela como centro de la cultura. Y esto lo encontramos en escuelas de titularidad pública, en escuelas de titularidad privada, en escuelas de titularidad privada individual, en escuelas de titularidad privada grupal, en escuelas concertadas, en escuelas no concertadas, en escuelas libres...

Para preservar la diversidad cultural y social, la diversidad de pensamientos, sentires y haceres, habría que ir hacia una escuela que use las fuerzas centrífugas, una escuela común, para trabajar huyendo del centro y permitiendo que las cosas se escapen hacia afuera, de forma que lo que surge en la escuela se comparte en la comunidad, abriendo para abrir y, al estar abierto, permitir también el influjo de la comunidad hacia adentro de la escuela. La escuela centrífuga es la que habría que potenciar, ya que hace que los conocimientos de la escuela circulen en la comunidad sin que la escuela tenga centralidad, convirtiendo a la escuela



en un espacio más de la comunidad. Y esto ya se está haciendo en escuelas de titularidad pública, en escuelas de titularidad privada, en escuelas de titularidad privada individual, en escuelas de titularidad privada grupal, en escuelas concertadas, en escuelas no concertadas, en escuelas libres...

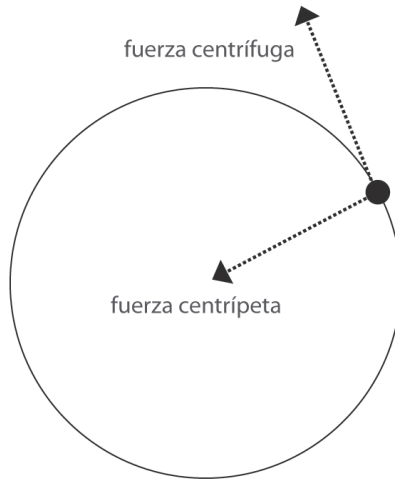


Fig. 3: Fuerza centrípeta y fuerza centrífuga

En realidad, no estamos hablando ni de una escuela pública ni de una escuela privada, no estamos hablando de quién es el dueño de la escuela, sino de quién la usa y cómo. Y por eso apostamos por una escuela común, común de comunitario, donde la comunidad use los espacios existentes relacionándose de igual a igual, creando y construyendo colectivamente, provocando identificaciones que posibiliten el seguir generando culturas populares que puedan mezclarse con otro tipo de conocimientos, tanto locales como supralocales.

Con estas dinámicas centrífugas, usadas desde el común, podemos poner en valor lo oral, sus complejidades que dejan de tratar el habla como «comunicación» y pasan de comprender el mensaje a comprender al hablante, a la gente. Es decir, poner en primer plano las formas de relación y que las estructuras lingüísticas y sus contenidos queden en un segundo plano como herramienta para que la gente pueda darle uso. Las alógicas de la oralidad, de las culturas populares, caminan en la espiral de encontrar en el pasado formas de vida que nos ayuden a comprendernos en nuestro presente, posibilitándonos la reproducción ampliada de la vida cotidiana desde la que podamos construir nuevas cosmovisiones que nos ayuden a transformar el futuro próximo, sin renunciar a la vida (pasada, presente y futura). Posibilitan así, la autogestión de la vida cotidiana.

## Complejidad, incompletitud, imperfección, incertidumbre

La escuela dominante tiene como fin perpetuar una estructura de conocimiento y de organización social determinada por el Estado a través de procesos de normalización, simplificación, homogeneización y escriturización de la Verdad que facilitan su transmisión. Los contenidos hegemónicos escolares fijan, ordenan y cierran la realidad a una interpretación unívoca. El orden y la perfección del conocimiento y sus formas de transmisión suponen que no hay nada que discutir, y las emociones son solo un elemento más a «gestionar», «controlar» o «limitar» por el buen funcionamiento del sistema social.

Esta perspectiva es deshumanizante y destructiva. La imagen de perfección de la figura docente parte de la idea de que, al conformar el «cuerpo docente» (la cabeza es el Estado), una formación puede hacer posible la configuración del profesor o profesora IDEAL.

«¿Con quién hablan los niños y niñas cuando hablan contigo? ¿Hablan con María o hablan con la Profesora?»  
Extraído de una conversación de aula de 4º de Magisterio (Universidad del País Vasco).

Como docente, no debes mostrar flaqueza, ni debilidad, ni desconocimiento. Como buen profesional, debes exponer los temas con claridad y transmitir confianza. Debes dejar quien eres, toda tu riqueza, tus formas de expresión, tu sabiduría personal, cultural y social al otro lado de la puerta para trabajar con rapidez y eficacia hacia el éxito educativo. Cuando programamos, programamos al alumnado y también nos programamos a nosotr@s mism@s, que tenemos predeterminado nuestro día a día y nos despersonalizamos al entrar en el aula. Hacer las cosas así de simples provoca una vida muy complicada: por una parte, debemos dedicar mucha energía a hacer que el alumnado (como masa) haga lo que tiene que hacer; por otra parte, vamos olvidándonos de lo que somos o nos desdoblamos de nosotr@s mism@s en un ejercicio que puede llevarnos a apatía, angustia, depresión y desubicación en el mundo.

Lo perfecto no importa dónde esté. Es un producto acabado y, por tanto, no puede mezclarse con nada más, porque ya es perfecto. Lo imperfecto es una molestia desde esta perspectiva, no son pocas las ocasiones en las que es la propia maestra quien acaba la tarea del niño o de la niña para que le quede bien... porque le parece insopportable dejarlo sin acabar, sin completar...

Ante lo perfecto, lo acabado y lo predeterminado, tan destructivo y pobre, planteamos aprender de las culturas populares para transformar la escuela. Las culturas populares están basadas en las relaciones interpersonales, colectivas, y con el medio. Se generan en espacios y tiempos concretos generalmente a escala local y vecinal. Sus cosmovisiones reflejan, al mismo tiempo, el rechazo y la aceptación de las culturas oficial y de masas. Este equilibrio inestable puede provocar su desaparición o absorción por parte de estas últimas. Además, no hay que olvidar que las culturas populares entrelazan las corrientes estructurales de etnia, clase social y culturas del trabajo, género y edad; y este entrelazar las enriquece y diversifica.

Las culturas populares al ser formas de vida que no pueden ser explicables sin sentirlas/hacerlas/pensarlas en los espacios y tiempos cotidianos, siendo generadas por repetición creativa; son una expresión clara del concepto de complejidad. Como plantea Edgar MORIN (2001:46-47) «las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; así el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo y racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas y religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar en ella sus datos (...). El conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto hay complejidad cuando son inseparables los elementos que constituyen un todo».

Son las culturas populares las que tienen capacidad de transformar: la diversidad y la horizontalidad, unidas a la capacidad de adaptación, de resistencia y del disfrute de la vida cotidiana son potenciales generadores de procesos

comunitarios de transformación. Las culturas populares recuperan y revitalizan saberes colectivos que junto a los intercambios, trueques espontáneos, cultivos sociales, apoyos mutuos, vínculos afectivos, desaprendizajes y apertura a nuevos aprendizajes... constituyen una fuente inagotable de conocimientos, acciones y sentires.

Frente a las culturas populares, el interés del Estado y del Mercado es territorializar, y lo hace con sus herramientas: la Escritura, la Cultura, la Escuela, la Nación... por eso son tan importantes y ocupan una parte central de nuestra vida los territorios y los horarios, que intentan colonizar la vida cotidiana; estamos asistiendo a un proceso que se caracteriza por la destrucción del tiempo vivido y construido. La territorialización de las culturas se produce con la división del espacio cotidiano, común, en espacio privado/espacio público, con lo que queda marcado un tiempo objetivado (horario) –igual para tod@s, un espacio convertido en territorio, y unas personas que pasan de participar a mirar: de la construcción colectiva al espectáculo.

¿Por qué son tan importantes los espacios y tiempos para la supervivencia de las culturas populares desde la perspectiva del desempoderamiento educativo? Puede que algunas de sus características nos ayuden a comprenderlo:

- Dinamicidad, que ha de ser entendida como comunicación constante y fluida entre todos y cada uno de los espacios existentes y las sociedades y culturas que en ellas viven y se generan.
- Movimiento, que se refiere a la capacidad de cambio en las concepciones culturales, tanto materiales como

simbólicas, como fruto lógico de un proceso continuo de desarrollo y contactos entre diferentes culturas.

- Diversidad, en cuanto al reconocimiento del otro y de los otros, oponiéndose a la homogeneización. Pero esto se intenta neutralizar desde el binomio territorio/horario: estamos asistiendo a la destrucción del tiempo vivido y construido.

Así, el desempoderamiento educativo parte de trabajar con y desde la gente con la que se va encontrando. En lugar de predeterminedar objetivos, metodologías, contenidos, materiales, horarios... y darle continuidad a los proyectos de forma artificial, se trabaja desde la incertidumbre, que abre a lo inesperado, lo inimaginado, apoyado en la creatividad social. Encontrándose con lo efímero y con los simulacros. Se parte de la esperanza de que se irán estableciendo lazos de ayuda mutua que faciliten la construcción colectiva de sentires, pensares y haceres, participando desde el disenso.

«Respetamos las ideas de toda la gente que quiso participar, aunque vinieran solo un día o fueran de otro proyecto. Algunas ideas las sumábamos, otras las relacionábamos con ideas que teníamos ya y así las íbamos mejorando. Así, toda la gente se sintió valorada, y facilitó que pudiéramos ir haciendo cosas más complejas. Pero lo más importante es que la gente más tímida, que habla o participa menos, se fue animando porque vio que se tenía en cuenta lo que decían». Extraído del texto libre de autoevaluación de una estudiante de tercero del grado de Educación Primaria (Universidad del País Vasco).

## Simulacros

«El simulacro es dinamismo permanente,  
emanación continua»

Carlos Martín Carín

Aprendiendo de lo efímero en las culturas populares (que resumen tres conceptos básicos de la complejidad: imperfección, incompletitud e incertidumbre) y desarrollando el concepto de simulacro con el que hemos trabajado en comunidades de Andalucía (Estado Español) y Morelos (México), hemos adaptado dichas propuestas para darle sentido a la docencia universitaria.

Los simulacros nos hacen vivir cosas que parece que no podamos vivir en nuestra vida real, pero al vivirlas en ese momento hace que no paralicemos la esperanza de lo imposible. Los simulacros ayudan a sobrevivir. Son una «no renuncia» a sentir/pensar/hacer experiencias diferentes. Facilita que cuando «el virus» entre se reproduzca, pero no quiere decir que esté abierto, sino que está «no paralizado», que esa experiencia queda grabada para una próxima vez que haga falta recurrir a ella, pero que por ella misma no hará nada si no se contamina... Abren la esperanza de lo imposible.

Los simulacros «suponen la disolución de los límites entre ficción y realidad, (...) es decir, son oportunidades para convertir las vivencias en saber efectivo y en experiencia, (...) propician el relato de aquello «no dicho», de aquello de lo que no se habla» Rocío GÓMEZ ZÚÑIGA y Julián GONZÁLEZ MINA (2003:4-5).

En estas experiencias en la Escuela de Magisterio no hemos llevado a cabo procesos de participación, pero nos hemos aproximado a ellos a través de simulacros, esas vivencias que nos van mostrando que son posibles otras formas de relación, otras formas de vivir la vida viviéndola. En lo efímero, lo inesperado, lo momentáneo, lo compartido, vamos ampliando los espacios y los tiempos frente a una estructura de territorios y horarios que sentimos que nos ahoga.

1. Simulacro en primer curso: Trabajando el desempoderamiento desde el pensar, el sentir y el hacer

La propuesta ha sido que, en grupos, propongan formas de expresar los pilares del desempoderamiento de forma que se puedan debatir partiendo de formas de expresión diferentes (música, movimiento, ejemplos, expresión plástica, textos, ideas, acciones...) y así ir construyendo colectivamente estos conceptos. Partimos de un pilar que han elegido para comenzar a trabajar desde su grupo de trabajo (el grupo en el que desarrollan los trabajos del resto de asignaturas) e ir entremezclando y compartiendo ideas entre toda la clase. Aunque cada grupo ha tomado un pilar para ir profundizándolo, ha habido grupos que se han fusionado porque querían compartir sus reflexiones. Después, esa profundización la comparten con el resto de estudiantes de clase para que, al final de curso, tengamos trabajados todos los pilares y así hacer un trabajo colectivo de reflexión y creación sobre el desempoderamiento.

Al mismo tiempo, esta forma de trabajo nos ayuda a movernos en clase de formas diferentes para ir entrelazándonos y participando de formas horizontales, y así romper con la relación docente-clase, en la que «la clase» es la «masa



receptora del conocimiento» y caminar hacia unas relaciones entre estudiantes que faciliten la autogestión y la resistencia ante formas de poder del entorno universitario. No se trata simplemente de trabajar los contenidos, sino que esos contenidos sean la excusa para trabajar los pilares del desempoderamiento en nuestra vida cotidiana, en casa, con l@s amig@s y también con la gente de clase y de magisterio. La mayor parte de l@s estudiantes tienen entre 17 y 18 años y es un momento muy interesante para cuestionarse cómo viven, qué necesidades tienen y cómo las satisfacen, y de qué manera se van relacionando con sus padres/madres.

Como los pilares pueden relacionarse con facilidad con nuestra vida cotidiana, los debates que van surgiendo son muy diversos y valiosos:

- **Alegría vs. Felicidad:** Esto lleva a posiciones diversas en la comprensión de estos conceptos y su interpretación, por lo que hay bastante disenso. Se percibe que la alegría es algo espontáneo, efímero y fácil de compartir, y vivimos en clase muchos momentos de alegría compartida; muchas veces, esa alegría compartida ha estado relacionada con algo que le ha pasado a alguien y que se ha sentido de forma colectiva (que alguien haya aprobado el examen para el permiso de conducir, por ejemplo). Pero la mayor parte de los momentos de alegría compartida han sido mucho más cotidianos, «pequeños», imperceptibles e inconscientes. La Felicidad, en cambio, la vemos más asociada al logro de objetivos, lo que supone que puede entrar en conflicto con las formas de relación, al anteponer los logros personales/individuales a las vivencias colectivas.

Nos parece que la felicidad es del SER, de la perfección, y que eso, muchas veces, hace daño a la autoestima de la persona y la aísla del resto de gente.

- **Confianza, alegría y libertad:** Muchas veces relacionamos la alegría con el humor como espectáculo, reírnos de otros; pero cuando relacionamos estrechamente la confianza, la alegría y la libertad, entendemos que la alegría puede desencadenar, en esa facilidad de contagio, momentos de empatía que ayudan a construir relaciones de confianza. La libertad, en este contexto, supone que nos vamos encontrando en el disenso, ya que el consenso lleva a relaciones de poder y liderazgo (imposición y eliminación de la diversidad), mientras que las relaciones de confianza nos ayudan a dar nuestra opinión y compartirla de forma creativa y constructiva. Nos ha parecido que estos tres pilares tienen interrelaciones estrechas y profundas.
- **Libertad y cuidados, confianza y seguridad:** Hemos hablado bastante de las relaciones familiares, y nos parece que lo que nos parece una relación de confianza puede que sea una relación de seguridad. Si me relaciono con mi madre desde mi rol de hija y ella desde su rol de madre, es muy difícil construir relaciones de confianza, ya que hablo «con un rol» y no de persona a persona. Así, nos parece que muchas veces las relaciones familiares son de seguridad y no de confianza: sabemos que no nos van a fallar porque son nuestros padres, no por quienes sean (o puede que no tengamos seguridad en nuestra familia). En este contexto, los cuidados serían verticales (de padre/

madre hacia hijos/hijas) basados en relaciones de poder, no son los cuidados en contexto de libertad, y eso hace que tengamos sensación de vacío cuando «nuestros padres nos lo dan todo».

- El decrecimiento como forma de cuidarnos: Otra reflexión importante que hemos ido desarrollando está relacionada con las formas en las que nos relacionamos con los demás utilizando recursos materiales. Muchas veces, cuando quedamos con amig@s, quedamos para consumir, y nos puede llevar a pensar que el objetivo es el propio consumo (ir al cine, cenar en un restaurante, ir de bares, apuntarnos a una prueba deportiva...). En cambio, si enfocamos nuestras relaciones con respecto a los recursos que necesitamos y lo conectamos con las necesidades humanas, nos liberamos de un gran gasto que nos confunde. Es decir, no se trata de «gastar menos» para no dejar fuera a quien no tiene, que también, sino de no dejarnos arrastrar por el consumo y resituar la relación en lo humano: un vivir mejor con y desde la gente, donde los productos de consumo quedan en un segundo plano y se debaten desde los cuidados mutuos y de nuestro entorno social y natural. A partir de ahí, podemos plantearnos qué implicaciones tiene cada forma que elegimos para satisfacer nuestras necesidades, y ahí es posible que veamos que la publicidad y otros medios de marketing nos inducen a comprar productos que son más caros y de peor calidad que otros desconocidos que nos satisfacen de igual o mejor manera y además son más respetuosos y éticos. De ahí, surgió una aproximación a un debate sobre otras economías

(economías alternativas y economías populares) en el ámbito de la distribución y de la producción, haciendo referencia específica a la industria de los alimentos, su marketing y sus malas prácticas respecto de la salud y la importancia de cuidar las economías locales que viven en armonía con el entorno social y natural.

- La construcción colectiva y la interdependencia y autonomía: Estos dos pilares son el eje del desarrollo de las clases. Todo lo que vamos haciendo parte de lo individual, de los saberes personales y culturales de cada persona, y se van interrelacionando, compartiendo y co-creando en el respeto de esa diferencia. Esto es algo complejo porque no nos conocemos y al principio no sentimos confianza de dar nuestras ideas, o no nos parecen importantes. A medida que vamos generando ese diálogo, nos vamos dando cuenta de que podemos ir diciendo lo que pensamos, que nadie va a burlarse por ser «una tontería» y que muchas veces, de cosas que parece que no tienen importancia, se van construyendo ideas, proyectos o acciones complejas. La escuela ha situado los conocimientos científicos por encima de cualquier otro saber, y en esta asignatura reivindicamos el valor de los saberes propios y de nuestro entorno para, desde esa diversidad, entrelazarlos con los conocimientos científicos, como forma de recuperar la autoestima sobre lo que sabemos.
- La esperanza sin objetivos: En los debates interesantes sobre la esperanza, se nos ocurrió preguntarnos si dejaríamos a un lado nuestro trabajo de clase, aun a riesgo de suspender, para ayudar a otras personas en sus

trabajos. Estamos tan asimilados dentro del sistema escolar y sus normas, que no podemos ni imaginarnos que eso sea posible, así que situamos el aprobar u obtener una buena calificación por encima de la ayuda mutua. Pero si rompemos esa forma de hacer y vamos ayudándonos, resulta que incluso puede ser que obtengamos toda la gente mejores calificaciones, al ayudarnos entre tod@s de diversas formas. De esa manera, hemos entendido que la esperanza sin objetivos sería una idea difusa de que si ponemos las formas de relación en primer lugar, la clase sería un lugar de convivencia por encima del desarrollo académico, y esa esperanza es la que nos podría movilizar para ir construyendo relaciones de confianza en libertad.

Estas reflexiones no han ido separadas del hacer y del sentir. Abrirnos a hablar de nuestra familia, de nuestras formas de uso del dinero, de nuestras formas de desplazarnos, de relacionarnos con la gente... provoca que nos vayamos sintiendo en un ambiente de confianza que, a su vez, nos abre a un clima de mayor libertad. La clase se flexibiliza y de ser un territorio-aula va tomando algunas formas de espacio, donde la gente entra y sale, va a la calle a grabar algo, pone rollo de papel a modo de mural en el pasillo del edificio, se mueve de un grupo a otro, pone música y la comparte, para comentar la letra y disfrutarla junt@s; buscamos aulas menos violentas como el aula de psicomotricidad, en la que podemos sentarnos o tumbarnos y vernos y hablar desde otras posiciones físicas...

## 2. Simulacro en tercer curso: Vivencias trabajando con y desde la gente

En esta asignatura proponemos partir de la activación, a modo de simulacro, de procesos de participación y construcción colectiva con la excusa de profundizar en la comprensión de lo que es la lengua y la comunicación y cómo enriquecerla, a través de un aprendizaje experiencial. Se parte de lo concreto, de lo que queremos hacer y, a partir de ahí, vamos interrelacionando proyectos para profundizar en nuestras formas de relación hacia las mediaciones sociales deseadas. Comenzamos con la siguiente idea: «en (el tiempo de) esta asignatura vamos a hacer lo que queramos hacer, y en ese hacer, vamos a ir provocando la participación, la interrelación y la construcción colectiva».

Partimos de los principios de ilusionismo social como principios éticos y formas de trabajar que nos ayuden a vivir aunando el pensar, el sentir y el hacer. Se entiende que son principios como formas de empezar (no como metodologías), por empezar por alguna parte, porque no se trata de hacer cualquier cosa o de desarrollar los proyectos de cualquier manera, ni de que el buen fin del proyecto esté por encima de la gente; así, trabajamos desde lo que queremos hacer, y nos vamos encontrando y entrelazando a lo largo del proceso. Estos son, muy brevemente, los principios de ilusionismo social:

- Negociación inicial, sin determinar objetivos *a priori*. Se van proponiendo proyectos y se van hablando y planteando en clase para ver su viabilidad, su problemática, su profundidad...

- De objeto a sujeto, se trabaja CON y DESDE la gente, no POR y PARA la gente. Este principio ayuda a descartar muchas ideas que se refieren más a la sociedad del espectáculo o a la perspectiva asistencial que a enfoques éticos participativos.
- De sujeto individual a sujeto colectivo, interrelacionando las ideas, los proyectos, los grupos y la gente siempre que sea posible.
- Trabajando desde/con la complejidad, planteando el pensar/sentir/hacer en una relación dialéctica.
- Herramientas y técnicas adaptadas a la diversidad y a los problemas que se quieren solucionar, no preestablecidas. Esto nos obliga a poner toda nuestra creatividad y la sensibilidad para trabajar de formas diversas en cada situación.
- Entendiendo las culturas populares como fuentes de creatividad y como inspiración, en sus formas de hacer, formas de vivir lo cotidiano, en esa repetición creativa que recoge el pasado para traerlo al presente hacia el futuro, no por guardar un tesoro sino desde la transcendencia de lo cotidiano como construcción en complejidad y desde la imperfección y la incompletitud.
- Basándonos en modelos de comunicación multidimensionales, comunicándonos con la gente en sus espacios y tiempos además de por convocatoria, y aprovechando formas de comunicación que surgen en cada momento.
- No puede hablarse de objetivos *a priori*, los objetivos se definen y se redefinen a lo largo del proceso.

A lo largo del desarrollo de estos proyectos, los estudiantes han debatido, negociado, reflexionado, co-creado textos escritos, han conversado, se han divertido charlando... y además, a medida que lo han ido necesitando, han hablado con docentes de otras áreas (Educación Física, Educación Plástica y Musical, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales...). Han integrado las disciplinas de forma natural. La comunicación ha sido real y multicanal: con elementos comunicativos plásticos, sonoros y musicales, físicos, textuales... A lo largo de todo el proceso, hemos mantenido debates para dar profundidad a los proyectos y sobre todo a las relaciones sociales entre las personas del grupo y más allá del aula. Nos hemos encontrado con contradicciones, momentos de bloqueo y frustración, problemas de infraestructura... pero los hemos ido resolviendo o superando gracias a la visión colectiva y de ayuda mutua.

Lo más bonito de todo el proceso es que hemos trabajado en la alegría de compartir la ilusión por lo que estamos haciendo y con sensación de libertad, olvidándonos en muchos momentos de nuestras relaciones de poder y de las calificaciones (poder coercitivo) gracias a la riqueza de las vivencias compartidas.

El curso 2014/2015, en el que trabajamos en uno de los grupos de tercero, se desarrollaron estos dos proyectos (hubo otro proyecto que no acabó de desarrollarse):

*Decorar la Escuela* de Magisterio de forma que sea un lugar agradable de relación y trabajo. De ahí surgió la iniciativa que denominamos @decomagis y que se convirtió en movimiento en la Escuela. La decoración se convirtió en herramienta para reivindicar cambios y representar propuestas... y todo esto, abriendo el grupo de trabajo de forma continuada para que cualquier persona



pueda incorporarse en cualquier momento, escuchando propuestas, trabajando de forma colaborativa y con mucha, mucha imaginación. «Nos pedisteis una puerta para entrar al jardín circular. ¡Nos gustan las puertas abiertas! ¡Que nos escuchen!». También rechazaron la convocatoria a un concurso de carteles, argumentando que «No estamos de acuerdo con que se hagan ese tipo de concursos porque: siempre se pone obstáculos a las iniciativas de l@s estudiantes; las ideas que proponen los profesores, la dirección... siempre tienen CONDICIONES, PLAZOS y LIMITACIONES; y ni siquiera podemos disponer de los materiales y los recursos (aunque sean nuestros)» (texto de un papel superpuesto al anuncio del concurso de carteles propuesto por la Dirección).

*Organizar una gymkana* en el exterior para facilitar la participación de cualquiera que quiera. En esta organización, el grupo que lo propuso se ha ido dejando ayudar por otros grupos y personas y eso ha facilitado ir aprendiendo a participar de forma colectiva, en lugar de priorizar «el éxito» del proyecto.

Esos dos proyectos, por las formas de ayuda mutua que desarrollaron, «rompieron el hielo» y, tal y como planteaba el proyecto @decomagis, abrieron algunas puertas y agitaron de alguna manera el centro. Animaron a estudiantes de primero y de cuarto a proponer sus ideas y proyectos también, que tomaron algunas ideas de estos proyectos y los entretejieron con los suyos. En un cierto sentido de transcendencia, estos proyectos han facilitado que pasaran cosas inesperadas y que el curso 2015/2016 fuera más sencillo trabajar hacia la esperanza de lo imposible.

Los proyectos desarrollados en 2015/2016 se han entrelazado de tal manera que es muy difícil separarlos entre



Fig. 4: «Nos gustan las puertas abiertas» @decomagis

sí. Si el curso anterior reivindicaron que les gustan las puertas abiertas, este curso querían romper los muros de los territorios. El hilo general de todo lo que hemos hecho ha sido cómo vemos los espacios de la Escuela de Magisterio, cómo podemos movernos en ellos y romper los límites que nosotr@s mism@s nos imponemos. No es que hubiera grupos que propusieran este tema, sino que ha sido algo que ha surgido como una necesidad y una reflexión. ¿Por qué nos movemos como robots en la escuela y ni se nos ocurre utilizar los espacios de otras manera?

Esto nos llevó a otra reflexión: ESTAMOS MUERT@S. Este es el lema adoptado por el grupo que propuso hacer

una revista donde poder expresar por escrito sus opiniones ya que, en general, sienten que sus voces no son escuchadas y que quedan siempre subsumidas a las ideas de autores, docentes, organismos... Uniendo la revisión/reflexión sobre el uso de espacios de la escuela a la afirmación de estar muert@s, una propuesta fue proponer una especie de pic-nic de forma semi-improvisada, para plantear el estamos muert@s/estamos viv@s como provocación que movilizara pasar de la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible.

En ese pic-nic usamos una adaptación del «Tendedero de los deseos» (Javier ENCINA, M<sup>a</sup> Ángeles ÁVILA y



Fig. 5: «Pic-GUK», versión del Tendedero de los Deseos

otr@s, 2011) utilizando servilletas de papel para tender nuestras ideas sobre la educación, la escuela y nuestro entorno. Pusimos manteles en el suelo, en la entrada de la Escuela, con algunas cosas de comer, y comenzamos a hablar de los temas que nos preocupan y nos interesan.

Después, alguien llegó con una guitarra y al empezar a cantar, se fue acercando más y más gente a disfrutar de ese momento. La alegría que se vivió en ese momento fue algo muy compartido y sorprendente, incluso se acercaron algun@s docentes a cantar con nosotr@s, o nos dijeron que era la primera vez en que veían a l@s estudiantes tan alegres, y también nos felicitaron unos días más tarde por dar vida a la Escuela. También hubo quien se quejó por el ruido, por molestar, por alterar el orden... pero eso no impidió que celebráramos estar junt@s.

Eso nos enseñó que no hacía falta planificar ni tener todo predeterminado, y que dejando las cosas pasar, se pueden provocar momentos efímeros e irrepetibles. Después de ese momento, de repente ya no teníamos miedo a hacer cosas sin tenerlas totalmente controladas, y eso nos ayudó mucho a llevar adelante las ideas que teníamos, de grabar un *lib-dup* sobre los espacios de la Escuela y la gente que los habita (incluyendo al personal de administración y servicios, la gente del servicio de copistería, la gente que lleva la cafetería...). Y para terminar, organizamos una fiesta no oficial a la que invitamos a todo el mundo a participar en juegos que íbamos haciendo según la gente que se juntaba. Todo acabó con una «comida autogestionada», donde cada cual trajo lo que quiso compartir, y ahí cantamos junt@s, charlamos relajadamente y disfrutamos mucho.

Al final de todo el proceso, utilizamos formas diversas de evaluación: una autoevaluación individual en texto libre, una revisión grupal de las cosas que hicimos y lo que nos ayuda para nuestra profesión docente futura, y también una tabla de análisis de pensares, sentires y haceres en relación a las necesidades humanas (las mencionadas en

el primer capítulo de esta publicación: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identificación y libertad).

Para finalizar el proceso, compartimos estos textos de Eduardo GALEANO (1989) porque, al haber llevado a cabo estas experiencias en un plazo tan corto de tiempo (tan solo dos meses) había habido algunas tiranteces, tensiones y heridas emocionales que queríamos curar... y es que cuando se piensa/siente/hace todo junto, hay cosas que escuecen... y así dábamos un final bonito a la experiencia, a modo de evaluación del proceso:

## El principio: Miedo, bloqueo y desconocimiento

Algunas ideas extraídas de los textos de l@s estudiantes.

- «No sabíamos qué hacer. Siempre habíamos hecho lo que nos habían mandado en cada asignatura. Estábamos perdid@s»
- «Nos dimos cuenta de que, en realidad, no nos conocíamos ni nos sabíamos relacionar».
- «Nos quedamos bloquead@s dos o tres veces, casi no sale el proyecto. No sabemos trabajar sin líderes o sin alguien que decida por nosotr@s»

«Una mañana, nos regalaron un conejo de Indias. Llegó a casa enjaulado. Al mediodía, le abrí la puerta de la jaula.

Volví a casa al anoecer y lo encontré tal como lo había dejado: jaula adentro, pegado a los barrotes, temblando por susto de la libertad»

*El miedo.* Eduardo GALEANO (1989:84)

## El proceso: Celebrando encontrarnos

Algunas ideas extraídas de los textos de l@s estudiantes:

- «La fiesta nos ayudó mucho, estábamos junt@s corriendo, cantando y riéndonos, también con estudiantes de otros cursos, y nos fuimos sintiendo en algún sitio»
- «Cuando hicimos el pic-GUK (cambiamos «nik» que en euskera es «yo» por «GUK», que en euskera es «nosotr@s»)

queríamos mostrar que no estábamos muert@s, que había vida en magisterio, y nos hizo mucha ilusión encontrarnos con más gente que se sintió viva en ese momento»

- «La verdad es que compartir la comida y la bebida ayuda mucho a relajarnos y a sentirnos en un espacio y un tiempo, en lugar de estar atrapad@s en un territorio y en un horario»
- «He hecho cosas con mis compañer@s que no había hecho en los dos años anteriores: reírme un montón, jugar, disfrutar, reflexionar de cuestiones bastante profundas, he conocido a la gente de forma no académica, he conocido a la gente»

«Estaba suave el sol, el aire limpio y el cielo sin nubes. Hundida en la arena, humeaba la olla de barro. En el camino de la mar a la boca, los camarones pasaban por las manos de Zé Fernando, maestro de ceremonias, que los bañaba en agua bendita de sal y cebollas y ajo.

Había buen vino. Sentados en rueda, los amigos compartíamos el vino y los camarones y la mar que se abría, libre y luminosa, a nuestros pies.

Mientras ocurría, esa alegría estaba siendo ya recordada por la memoria y soñada por el sueño. Ella no iba a terminarse nunca, y nosotros tampoco, porque somos todos mortales hasta el primer beso y el segundo vaso, y eso lo sabe cualquiera, por poco que sepa»

*La Fiesta.* Eduardo GALEANO (1989:208)

## El final: La evaluación



Fig. 6: La Fiesta: Comida popular autogestionada

Algunas ideas extraídas de los textos de l@s estudiantes:

- «Es que había gente que no participaba apenas, que solo estaba esperando a ver qué se decidía para hacer lo que se dijera. Eso nos dio bastante rabia y nos generó frustración. Pero al final todo el mundo participó de una u otra forma, algun@s de forma más activa e implicada y otras personas aportaron su granito de arena en momentos determinados»
- «A mí me cuesta mucho participar, no me atrevo, y aunque no he echo todo lo que podía haber hecho, me he ido soltando y tomando más confianza también en mí mism@»
- «Aunque ya lo sabía de antes, he interiorizado que yo soy YO, que no tengo que estar solo haciendo lo que me digan»



- «Al final, se han tenido en cuenta las ideas y opiniones de todo el mundo, algunas veces sumándolas de alguna manera y otras, relacionándolas con las ideas de otras personas. Cada cual ha aportado desde sí mism@ y eso nos ha dado una gran riqueza»

«Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.

A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.

—El mundo es eso —reveló—. Un montón de gente, un mar de fueguitos.

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende»

*El Mundo.* Eduardo GALEANO (1989:5)

### 3. Simulacro en cuarto curso: Reflexiones en torno a la educación, la tecnología y la lengua

En esta asignatura hemos debatido y reflexionado mucho sobre educación. Resulta llamativo que al final de los estudios que se supone son capacitadores para ejercer de maestr@s de Educación Infantil y de Primaria, l@s estudiantes no sepan explicar qué posicionamiento les gustaría tomar, cómo les gustaría trabajar, qué quieren hacer en clase con las niñas y niños... Según han comentado en las clases, «tendremos que hacer lo que nos digan allá donde vayamos a trabajar, entonces, ¿para qué vamos a pensar en qué queremos hacer?». En estos debates, hemos admitido que una gran parte de la formación del profesorado trata de cómo ejecutar las órdenes gubernamentales: curriculum, programación, unidades didácticas, estandarización, criterios de evaluación... todo para que decidamos *a priori* qué vamos a hacer para educar a otras personas, sin contar con ellas. A lo largo de los estudios de Magisterio se dedica gran parte del tiempo a HACER (unidades, programas, ejercicios, informes...), muy poco a PENSAR (al considerar que los educadores son meros ejecutores, «cuerpo docente» y no cabeza...) y apenas nada a SENTIR (hay que mantener la jerarquía, pase lo que pase... ¡somos profesionales!), y eso es una estrategia muy efectiva, hay que decirlo, para alejarnos de las mediaciones sociales deseadas y mantenernos en mediaciones impuestas y consentidas.

Se supone que nuestra profesión consiste en asumir el rol docente y relacionarnos con el alumnado desde el rol docente al rol de estudiante. Pero no se pueden construir relaciones de confianza desde un rol, porque las relaciones

de confianza son de persona(s) a persona(s). Un rol significa que lo que hacemos lo hacemos como parte de nuestras funciones laborales, y nos conduce (y nos dejamos conducir) a fragmentarnos en «yo docente», «yo madre», «yo amiga», «yo consumidora»...

Esto nos ha llevado a dos debates:

- Las mediaciones sociales deseadas y el papel de la tecnología en la construcción y/o en la destrucción de estas mediaciones
- Los dilemas éticos de nuestra profesión, relacionados con la búsqueda de empleo y nuestras formas de trabajo

Al ser una asignatura relacionada con el uso de la tecnología en la enseñanza, hemos profundizado en cómo repercuten las TIC en nuestras relaciones, tanto dentro del aula como, sobre todo, en nuestra vida cotidiana. No hemos buscado soluciones ni respuestas, sino debatir sobre formas de relación, participación y comunicación que nos ayuden a tomar decisiones situadas, autogestionadas colectivamente. Por ejemplo, hay gente que ha planteado que pasa todo el día revisando el móvil una y otra vez, pero que parándose a pensar en lo que eso le ha aportado, en realidad no merece toda la atención prestada; y sin embargo, no podemos desprendernos de él. Es interesante darnos cuenta de los procesos de dependencia que pueden generar estas tecnologías, que, como plantea Jesús MARTÍN-BARBERO (2015:5), han transformado su estatus radicalmente, «pasando a constituirse en dimensión estructural de las sociedades contemporáneas a la vez que se llena de densidad simbólica y cultural».

Las TIC reducen la riqueza perceptiva, al reducir todos los sentidos a básicamente dos: la vista y el oído. Además, conducen la comunicación hacia la escritura, y al ser tecnologías sociales, modifican las formas que tenemos de relacionarnos, no solo dentro de la escuela, en lo académico, o en nuestro trabajo, en lo profesional, sino que también han transformado en muy poco tiempo las formas en las que nos comunicamos en nuestro ámbito privado. Comentaban algun@s estudiantes que habían decidido normativizar el uso del móvil en sus encuentros sociales (cuando van a cenar con amig@s, por ejemplo) y dejan los móviles en un cesto, apagados, para evitar que atrapen su atención. Otr@s comentaban que habían sido incapaces de cumplir con «un día sin móvil», porque tienen asociadas muchas actividades a él. Cuando la herramienta es la que marca nuestro día a día, la herramienta deja de ser manejada por la gente y pasa a manejar a la gente; cuestionar este uso supone resituar la herramienta para que sea una herramienta convivencial (Ivan ILLICH, 2015).

En ese sentido, hemos revisado qué necesidades humanas satisfacen las TIC y, a partir de ese análisis, para resituar las TIC, sin prescindir de ellas, que creemos que sirven para muchas cosas interesantes, pero situándolas de igual a igual con otras formas de satisfacer esas necesidades, para que no se destruya la diversidad.

En cuanto a los dilemas éticos, se ha generado una tensión dialéctica entre la necesidad de empleo y las formas en las que se trabaja en las escuelas. Si por ejemplo, sabemos que hay formas pedagógicas establecidas en la escuela dominante que son negativas, cuando trabajamos por y para quien nos paga, sabiendo que perjudicamos a las

niñas y niños, nos situamos en una posición contraria a lo que tendría que ser nuestra ética profesional, ya que no cuidamos ni protegemos a los menores a nuestro cargo. Hemos debatido sobre diversas formas en las que podemos trabajar en entornos escolares nocivos, a través de la flexibilización de estructuras y estableciendo formas de resistencia y protección. Una idea es que podemos decidir lo visible y lo invisible, las formas de documentar lo que hacemos y cómo contarlas a quienes están a nuestro lado en la estructura de poder (compañer@s docentes), a quienes están por encima (dirección, inspección...) y también a las familias (estructura de poder familiar).

Por último, hemos debatido sobre la perfección y la cohesión grupal, frente a la imperfección y el trabajo colectivo. En los proyectos que han ido surgiendo como parte de la asignatura (y que nos han ayudado a profundizar en las reflexiones) hemos ido pasando de una idea de «uso perfecto de las TIC» (una web bonita, un vídeo muy elaborado y guionizado, un blog muy bien estructurado...) a un uso más imperfecto y ágil de estas herramientas, y lo hemos hecho como posicionamiento educativo. Hacer «buenos proyectos», es decir, poniendo todo el énfasis en el producto, supone trabajar de forma cohesionada, que cada equipo se encierre en su trabajo, lo planifique y lo desarrolle de forma ajustada. Esto provoca aislamiento y deshumanización, ya que no conocemos a la gente que tenemos a nuestro alrededor, la comunicación se simplifica y nos olvidamos de nuestro entorno social y natural. Además, hacemos que sea muy difícil que alguien no especialista alcance ese nivel que hemos marcado como ideal y así situamos al alumnado una y otra vez por debajo de nuestras habilidades y capacidades, ya que nosotr@s somos perfect@s.

En cambio, en la imperfección nos encontramos de igual a igual, al reconocer que nadie lo sabe todo y así, abriéndonos y permeabilizándonos hacia la construcción colectiva, todo el mundo puede participar en cualquier momento. Facilitamos las relaciones humanas ricas, al entretejernos de formas diversas, fusionando grupos, participando en proyectos de otros grupos y así, sintiéndonos *junt@s*.

De la seguridad de lo posible a la esperanza de lo imposible: Soñar, despertar, vivir.

«La educomunicación popular se debate entre la confianza de lo posible y la esperanza de lo imposible: consiste en poner en práctica el ilusionismo social que hace posible lo que aparentemente es imposible. Implica formas de relación con la educomunicación de masas desde los tiempos y espacios cotidianos y se apoya en la reversión de las lógicas de educomunicación dominantes. Cuando se trabaja desde lo popular se emplea el distanciamiento y la identificación al mismo tiempo.

En los procesos de construcción colectiva, ninguna educomunicación puede ser impuesta, sino deseada, y este deseo debe llevar consigo la apropiación».

Javier ENCINA y Ma Ángeles ÁVILA (2010)

Cuando trabajamos en la seguridad de lo posible, pasamos por encima de la gente porque decidimos su ritmo, nos

centramos en los objetivos y los contenidos prefijados y nos da igual con quién estemos porque vamos a hacer lo mismo; la diversidad es una molestia, una dificultad para desarrollar nuestra actividad. Lo seguro es lo que está establecido por normas, lo que ya conocemos, lo que nos permite ir a clase sabiendo lo que vamos a hacer. Lo seguro es lo que hace que, por muchos cambios que hagamos en la escuela, todo siga igual, siga manteniéndose el *status quo*. Trabajamos dentro de lo que conocemos, repitiendo patrones de forma repetitiva.

Por muy moderna o innovadora que sea la escuela dominante, sigue generando despersonalización, homogeneización y deshumanización. Se insiste en soñar, pero soñar significa que estamos dormid@s. La escuela dominante nos genera una sensación de no estar entre los vivos, de ser zombis, robots o personas dormidas que soñamos en la seguridad de lo posible, en lo que podemos imaginarnos ahora.

La esperanza de lo imposible despierta todos nuestros sentidos (los trece sentidos), y nos genera nuevas imaginaciones trabajando desde el pensar/sentir/hacer sin poder separarlos. Al ir encontrándonos con l@s demás, nos abrimos a lo inesperado, a la improvisación, a lo que surge en el momento, en los espacios y los tiempos cotidianos. La sensación de despertar no significa que, a partir de ese momento, vamos a estar siempre despiert@s; al tratarse de simulacros, lo que hacemos es crear una posibilidad nueva. La sensación, al final de estas experiencias, es que todo vuelve al mismo sitio, todo se reordena para que todo siga siendo igual que antes; nos volvemos a dormir. Pero valorando lo efímero, aun negando lo ocurrido (por no querer aceptar que si no hacemos más cosas

## SIN PODER

es porque no queremos...), sabemos lo que ha pasado, cómo ha pasado y cómo nos hemos sentido junto con otra gente. Lo vivido, eso es algo que es difícil de borrar, y aunque todo parezca en su sitio, se percibe una cierta sensación de que, si se quiere, se puede.



## BIBLIOGRAFÍA

Javier ENCINA y M. Ángeles ÁVILA (2015) *El Desempoderamiento*. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

--- (2010) *El ilusionismo social: más allá de la última frontera metodológica*, en Javier ENCINA, M<sup>a</sup> Ángeles ÁVILA, Begoña LOURENÇO, *Las culturas populares: plantas medicinales, comunicación, economía, historias orales e ilusionismo social*. Colectivo de Ilusionistas Sociales. Sevilla.

Javier ENCINA, M<sup>a</sup> Ángeles ÁVILA y OTR@S (2011) *Participando con y desde la gente*. UNILCO-espacio nómada. Sevilla.

Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA (1985) *Trabajo, escuela e ideología*. Marx y la crítica de la educación. Akal/Universitaria. Madrid.

Eduardo GALEANO (1989). *El Libro de los Abrazos*. Ediciones La Cueva. Buenos Aires.

Rocío GÓMEZ ZÚÑIGA y J. GONZÁLEZ MINA (2003) *(des)ordenar lo vivido, reordenar lo sabido: déficit simbólico y juegos simulacro*. III Simposio Nacional de Investigación y Formación en Recreación. Vicepresidencia de la República/Coldeportes/FUNLIBRE Noviembre 27 a 29 de 2003. Bucaramanga. Colombia.

Ivan ILLICH (2015) *La Convivencialidad (textos seleccionados)*, en Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA (coord.) *Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento*, pp. 75-118. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Carlos LERENA (1989) *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Círculo Universidad. Madrid.

Jesús MARTÍN-BARBERO (2015) *Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural*, en Javier ENCINA y Ainhoa EZEIZA (coord.) *Convivencialidad, Tecnología y Desempoderamiento*, pp. 5-19. Colectivo de Ilusionistas Sociales & Ilusionista Sozialen Mintegia. Sevilla/Donostia.

Sin Poder

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

--- (2011) La Vía para el Futuro de la Humanidad. Ed. Paidós. Barcelona.