

Máster en Estudios Feministas
Directora: Montserrat Galcerán Huguet
Alumna: Laura de Pablos Orcajo
Universidad Complutense de Madrid
Curso 2010 – 2011
Trabajo Fin de Master

Poder, libertad y género en la Educación Popular

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS	3
2.1.	OBJETIVOS	3
2.2.	MOTIVACIONES Y PREGUNTAS INICIALES	3
2.3.	MÉTODO, MATERIALES Y FUENTES	5
2.4.	CONCEPTOS CLAVE	6
2.5.	ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
3.	LA EDUCACIÓN ESCOLAR: SUS ORÍGENES MODERNOS	8
3.1.	NO SÓLO LA CLASE: TAMBIÉN EL GÉNERO	8
3.2.	FUNCIÓN POLÍTICO-SOCIAL DE LA ESCUELA	10
4.	EDUCACIÓN Y PODER	11
4.1.	EL PODER (SEGÚN FOUCAULT)	12
4.2.	LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, HERRAMIENTA DISCIPLINARIA. SABER ES PODER	13
4.3.	LA PEDAGOGÍA DEL PODER	16
4.3.	MULTICULTURALIDAD Y CONTROL SOCIAL.	17
4.3.1.	LA MULTICULTURALIDAD Y SU SIGNIFICADO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.	17
4.3.2.	DISPOSITIVOS DE CONTROL Y NEOLIBERALISMO: FRONTERAS EXTERNAS – FRONTERAS INTERNAS	18
5.	EDUCACIÓN Y EMPODERAMIENTO	22
5.1.	LIBERTAD Y PODER	22
5.1.1.	LA LIBERTAD LIBERAL	22
5.1.2.	PODER LOCAL, PODER POPULAR.	25
5.2.	LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA	26
5.2.1.	EL ANARQUISMO	26
5.2.2.	LOS PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA	27
5.3.	LA PEDAGOGÍA FEMINISTA	28
5.3.1.	LA APUESTA DEL FEMINISMO	28
5.3.2.	LA COEDUCACIÓN	30

5.3.3. FEMINISMO Y EDUCACIÓN EN INTERCULTURALIDAD	33
6. LA EDUCACIÓN POPULAR	34
6.1. INTRODUCCIÓN	34
6.1.1. EL CAPITALISMO COGNITIVO	35
6.2. UNA PEDAGOGÍA SUBVERSIVA	36
6.2.1. EDUCACIÓN BANCARIA Y EDUCACIÓN PARA LA LIBERTAD	36
6.2.2. CLAVES DE LA EDUCACIÓN POPULAR	38
6.3. OTRA EDUCACIÓN Y OTRA EDUCACIÓN SON POSIBLES	45
7. CONCLUSIONES	46
8. BIBLIOGRAFÍA Y BIBLIOWEB	51

Los aquí reunidos somos únicamente hombres privados que para hablar, para expresarse juntos, no poseen otro título que una cierta dificultad común para soportar lo que está pasando. Sé muy bien, hay que aceptar las evidencias, que no podemos hacer gran cosa contra las razones que impulsan a hombres y a mujeres a abandonar su país en vez de permanecer en él. Estos hechos están fuera de nuestro alcance. ¿Quién nos ha reunido entonces aquí? Nadie, y éste es precisamente un derecho que nos pertenece. Me parece que hay que recordar tres principios que, a mi juicio, guían esta iniciativa, así como otras muchas que la han precedido (La Île de Lumière, el Cap Anamour, el Avión para el Salvador y también Tierra de los Hombres y Amnistía Internacional):

1. Existe una ciudadanía internacional que tiene sus derechos, sus deberes, y que nos compromete a levantarnos contra todo abuso de poder, cualquiera que sea su autor y cualesquiera que sean sus víctimas. Después de todo, todos nosotros somos gobernados y por esta razón solidarios.
2. Los gobiernos, al ocuparse del bienestar de las sociedades, se arrogan el derecho a contabilizar en términos de ganancias y de pérdidas las desgracias de los hombres provocadas por sus decisiones o toleradas con sus negligencias. Un deber de esta ciudadanía internacional es el de hacer valer a los ojos y a los oídos de los gobiernos los sufrimientos de los hombres, de los que no es verdad que no sean responsables. El sufrimiento de los hombres nunca debe ser un mudo residuo de la política, sino que, por el contrario, constituye el fundamento de un derecho absoluto a levantarse y a dirigirse a aquellos que detentan el poder.
3. Es necesario oponerse a la división de tareas que con mucha frecuencia nos proponen: a los individuos les corresponde indignarse y hablar; a los gobiernos reflexionar y actuar. Es verdad que a los buenos gobiernos les gusta la santa indignación de los gobernados con tal de que se quede en algo lírico. Es preciso darse cuenta de que con mucha frecuencia son justamente los gobernantes los que hablan, quienes únicamente pueden y quieren hablar. La experiencia muestra que se puede, y que se debe, rechazar el papel teatral de la pura y simple indignación que nos proponen. Amnistía Internacional, Tierra de los Hombres, Médicos del Mundo, son algunas de las iniciativas que han creado este nuevo derecho: el derecho de los sujetos privados a intervenir efectivamente en el orden de las políticas y de las estrategias internacionales. La voluntad de los individuos debe incardinarse en una realidad que los gobiernos han pretendido monopolizar. Ese monopolio es el que hay que socavar poco a poco y día a día.

MICHEL FOUCAULT

*Texto leído en Ginebra en 1981 en una conferencia de prensa
en la que se anunciaba la creación de un comité internacional
para defender los derechos humanos.*

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la hipótesis, quizás banalidad de tanto discutida y afirmada, de que la educación es política. En todo proceso educativo, cualquier decisión envuelve al pueblo o *pólis*, siempre comprometido en él. Las elecciones educativas tienen fuertes repercusiones en la sociedad. La educación en tanto que institución, tal y como la conocemos hoy, hunde sus raíces en los días de la modernidad, de ahí su objetivo de liberación de las personas de todo aquello considerado como contrario a la transmisión de la erudición (esto es, la cultura oficial y dominante del momento). De esta manera se encuentra comprometida la Escuela con «la verdad» y su objetividad y neutralidad en los valores y los contenidos que en ella se comunican. Así, en ella encontramos un currículum explícito, con los objetivos a conseguir, recomendaciones metodológicas y de recursos; pero también el denominado currículum oculto, que aglutina todo lo no dicho explícitamente: aquél que configura el clima del contexto, aquél que denotan los comportamientos, las miradas, los premios y las reprobaciones a determinadas conductas, la asignación de tareas y responsabilidades, la naturalización de actitudes, el respeto de las jerarquías... en fin, todo lo que es definido como aceptable y deseable en la sociedad y en el mundo del trabajo (y también como reprochable e indeseable). Esta característica sancionadora de la Escuela es lo que BOURDIEU denomina «violencia simbólica» de la acción pedagógica: «La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aun, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural.» (BOURDIEU, PIERRE, 1999:224-225).

Con el fin de comprender en qué consisten estas relaciones de poder que tienen lugar en el ámbito educativo, queremos investigar las formas de resistencia principales que se han desarrollado como intentos para disociar tales relaciones, como lo son la pedagogía feminista y la libertaria, para terminar reflexionando a la luz de estas dos, sobre la educación popular, objeto de este trabajo. Ésta última se constituye así, a partir de las otras dos, como lucha antiautoritaria, queriendo combatir los efectos que el poder tiene en las vidas de los individuos. Esta lucha cuestiona las instancias de poder que ejercen esa acción para trabajar por su erradicación.

La educación popular afirma todo lo que hace al individuo realmente individuo pero, distanciándose de una concepción liberal del mismo y de la libertad, subraya los lazos que le unen a los otros, reivindicando la vida comunitaria, devolviéndola un carácter constituyente en el ser humano. En contra de esa doctrina individualista, la educación popular se alza como práctica contraria a los efectos que tiene el poder cuándo éste va ligado al conocimiento, a la necesidad de calificación y de competencia, cuestionando la manera en que éste funciona y circula. De esta manera, la educación popular se incardina en la pregunta acerca de nuestra identidad, rechazando las abstracciones que cualquier violencia realiza ignorando las situaciones y circunstancias concretas que envuelven las necesidades individuales y comunitarias

determinando administrativa y científicamente quién es uno y una. La educación popular denuncia una forma de poder que se desarrolla en nuestro día a día, marcando a cada uno por su propia individualidad, categorizándolo e imponiendo normas y leyes de obligado cumplimiento como única posibilidad de socialización. Una forma de poder que busca construir individuos constreñidos a través de un disciplinamiento de sus cuerpos.

Generalmente, cuando se habla de educación popular hace referencia a las iniciativas educativas que tienen lugar fuera del ámbito formal, que están dirigidas a colectivos marginados que, por diversas razones, no tienen acceso al mismo o «fracasaron» en él, así como incluso a todas esas actuaciones cuyo destinatario es «el pueblo» y que en algunos lugares como en España en los años ochenta apadrinó el Estado, como la educación para adultos. En el presente trabajo queremos introducir la cuestión de la educación popular y de la coeducación en el aula misma, mostrando cómo distintas herramientas de la misma pueden renovar de forma completa las instituciones educativas y el modelo de ser humano que de ellas y sus actuaciones se deriva.

2. ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

2.1. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo de investigación es **realizar aportaciones a la desnaturalización de las formas de opresión presentes en la educación capitalista y patriarcal** desde una reflexión en torno a la constitución de la educación popular y la perspectiva de género. Utilizamos la herramienta del género pues es una categoría fundamental para pensar las relaciones sociales que existen en una realidad marcada por distintas desigualdades entre hombres y mujeres; para pensar acerca de **las dimensiones de poder** establecidas en ellas; y cómo éstas se perpetúan en las instituciones, como la Escuela, y en los actuales movimientos sociales. Queremos, en este trabajo a y partir de él, **reflexionar sobre las bases que fundamentan nuestra educación**, ya no diseñada desde lo local, y así **adquirir una comprensión clara de los retos** que se le presentan a la educación popular en el siglo XXI.

Podemos tratar de disculpar al sistema educativo diciendo que él no está al margen de la sociedad, que es solamente un reflejo del clasismo, la jerarquía, la discriminación por género, el racismo... incrustados en la misma. Sin embargo, en este trabajo queremos **ver que el sistema educativo está preparado para reforzar los procesos de represión** de la diferencia, que los acepta, los sistematiza y los fortalece a través de diversos mecanismos, ya sea la posición regular del mobiliario, los lugares destinados a los estudiantes, el silencio ante la voz del/a educador/a, los uniformes, los exámenes... Queremos observar a lo largo de este trabajo que **la educación actual (occidental, capitalista, patriarcal) está diseñada para disolver la individualidad, para homogeneizar y normalizar las psicologías** en pos de la árida igualdad, la repetición y la imitación, y así **comprender la lógica vigente dentro de las instituciones educativas** (no sólo la Escuela) con el objetivo de **proponer resistencias eficaces** a la reproducción del fracaso, la desidia y las desigualdades.

2. 2. MOTIVACIONES Y PREGUNTAS INICIALES

Antes de comenzar necesitamos plantear el contexto actual sobre el que realizamos esta reflexión. Un contexto definido por el modelo económico neoliberal causante de desigualdades y de una polarización social cada vez mayor, una época de reestructuración social y laboral con profundos cambios en el Estado Social y de Derecho. Asistimos a constantes «recortes» sociales; al crecimiento de la desocupación y al subempleo de trabajador@s y de jóvenes; a la privatización de servicios públicos y empresas del Estado, al predominio de grandes capitales privados y nacionales; a una crisis financiera en donde la deuda privada la soporta lo público; a un debilitamiento de los sindicatos oficiales producido por sus constantes alianzas con los intereses del capital; a una devaluación generalizada de lo público por parte de los

medios de comunicación que lo tachan de deficitario... [*¿En qué contexto es significativa la educación popular?*] Todo este escenario observado por una población escasamente politizada (se entiende la política aquí como una preocupación por lo común) y a la vez desencantada y alejada de la «política» oficial, población que ha sido (y está siendo) invadida física y psicológicamente por los valores propios del capitalismo hasta erigirse el individualismo exacerbado en el estandarte de la sociedad actual. [*¿Por qué hoy es necesaria la educación popular?*]

Muestra de estos valores en el día a día es la privatización de la vida pública y de los espacios públicos que acentúa la crisis ya existente de la dimensión comunitaria de la existencia humana, y el aumento y sofisticación de los mecanismos de control social (como es el de la educación) [*¿Qué concepción antropológica está en la base de la educación popular?*]

Este contexto tiene profundas repercusiones en la calidad de vida del conjunto de la sociedad y aparece, de forma explícita, en las cuestiones referentes a la educación y la equidad de género. [*¿Cómo se articula la cuestión del género en la educación popular?, ¿qué aportaciones más valiosas puede hacer la pedagogía feminista a las prácticas de educación popular?*] La precarización laboral, rasgo estructural de este sistema; la pérdida de derechos amparada en las directrices neoliberales como la flexibilización laboral; la criminalización de la población migrada a través de diversos mecanismos, etc., son factores que atacan a amplios sectores de la población, y a la vulnerabilidad de las mujeres.

De forma paralela, también asistimos a un mayor crecimiento de los cauces subalternos de participación en la vida política (pese al debilitamiento del tejido asociativo tradicional), a un esfuerzo para pensar una realidad compleja desde nuevas categorías que permitan su transformación; la lenta formación de un movimiento de base popular y organizado; la toma de conciencia del alejamiento de la Escuela de los criterios de justicia e igualdad... [*¿Cómo hablan l@s teóric@s más recientes sobre las prácticas de educación popular?*]

Una educación que se nutre de la realidad y que entre sus pilares cuenta con la transformación social no puede no partir de una lectura de la realidad desde los criterios antes citados. Debe observarla profundamente e intentar desentrañar las raíces de toda forma de opresión, pues es su cometido combatirla. [*¿Cuáles son los principios teóricos de la educación popular?*]

Actualmente vemos cómo la diversidad de prácticas participativas en los espacios públicos está haciendo necesaria una nueva definición de las relaciones entre sociedad y Estado [*¿Qué noción de sujeto sostiene la educación popular?*], pues es la participación ciudadana la que hace posible la democratización de la democracia, de las decisiones que toma el Estado, que recupere su carácter público y que aliente la desestatalización de la sociedad [*¿Qué puede aportar la educación popular a los sujetos educativos?*] Una de esas prácticas con mayor potencial es la educación popular.

2.3. MÉTODO, MATERIALES Y FUENTES

Uno de los principales objetivos de esta investigación es acercarnos a la educación popular desde una reflexión en torno al poder y su manera de ejercerse en la sociedad actual. Así, queremos profundizar en los efectos que tiene éste en la vida de las personas: autonomía, capacidad para ser protagonistas del devenir histórico, entendimiento de las relaciones sociales, económicas y políticas en las que desarrollan su existencia, actitud crítica ante la realidad, su autocomprensión y modo de comprender al otro... con el fin de aproximarnos a las prácticas educativas, en este caso a la educación popular, portadoras de resistencias y alternativas de transformación del orden establecido.

Partiendo de la hipótesis de que la educación es política, esta investigación parte del análisis del poder y de la educación, es decir, de las políticas educativas, para llegar a las prácticas educativas políticas. La *metodología* propuesta para la presente investigación consiste en una revisión crítica de la bibliografía seleccionada y la posterior elaboración teórica en función de los objetivos iniciales. Para realizar este tránsito, esta elaboración teórica que es argumento, elegimos un método de exposición sistemático, es decir, por temas o cuestiones. El trabajo consiste en dos partes fundamentales:

- En primer lugar, la investigación comienza haciendo una breve alusión a los orígenes modernos de la educación actual, la distinción según el género, además de la clase, y a su función social y política. Luego nos introduciremos en la cuestión del poder, de la mano de MICHEL FOUCAULT, deteniéndonos en la cuestión de la educación como dispositivo de control social en especial a propósito de la interculturalidad presente en nuestra realidad. Uno de los datos fundamentales para comprender la función de la educación en los dos últimos siglos de historia desde esta perspectiva del poder es la difusión e internalización absoluta por parte de los individuos de un determinado concepto de libertad: la libertad liberal. , para después centrarnos en el tema de la libertad (liberal). Poder y libertad, díada contemporánea imprescindible para comprender el mundo contemporáneo y su imaginario simbólico; poder y libertad, en una relación recíproca que es necesario transformar para construir alternativas viables y reales de educación y de mundo, de relaciones (sociales, culturales, económicas).
- En segundo lugar, es en este esfuerzo transformador en el que se incardinan las pedagogías libertaria y feminista, como teorías y prácticas de lucha antiautoritaria con el objetivo de subvertir el orden jerárquico y patriarcal existente. Ya no hablamos de poder sino de empoderamiento, de un reconocimiento de la capacidad de las personas para la toma de decisiones y de actuación, de un poder local y popular. Este deseo de conquista de la libertad del ser humano se encuentra asimismo en la educación popular, que en PAULO FREIRE (cuyo pensamiento es paradigma en los años sesenta y setenta del siglo XX de la educación popular) asume a veces la denominación de “pedagogía del oprimido”, “pedagogía de la autonomía” o “pedagogía de la libertad”, muestra de que el problema de la educación así entedida es el de la liberación. Liberación de oprimidos, pero también de oprimidas. Así, en esta última parte

del argumento expondremos los elementos clave de la educación popular, entendida en el contexto actual.

Las fuentes primarias escogidas son, para la primera parte, la obra *Vigilar y castigar* de MICHEL FOUCAULT; para la segunda parte, *Dios y el Estado* de MIJAIL BAKUNIN, y *Hacia una pedagogía feminista* del grupo PAÑUELOS EN REBELDÍA; para la última *Pedagogía del oprimido* de PAULO FREIRE. Además de estas cuatro obras que nos han aportado el suelo fértil en el que comenzar a labrar las ideas, ha habido otras que nos han resultado de gran ayuda en la interpretación y actualización de esos textos fundamentales. Son: *Foucault y la educación*, de J.S. BALL; *Deseo (y) Libertad*, de MONTSERRAT GALCERÁN HUGUET; *Anarquismo y educación*, de FRANCISCO JOSÉ CUEVAS NOA; *Interculturalidad, feminismo y educación*, de ROSA COBO; y, por último, la publicación del CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL) *La Piragua*, sus números 20 y 21. Otras obras de las que no hemos tomado citas pero sí han servido de inspiración crítica principal han sido *La bala y la escuela*, de PEDRO GARCÍA OLIVO; *Carta a una maestra*, de los ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA, así como las lúcidas obras, todas ellas, de FRANCISCO LARA Y DE ENRIQUE MARTÍNEZ REGUERA.

Es una investigación que quiere acercarse al porqué de las prácticas educativas que nos rodean, indagando en sus orígenes y en sus relaciones con el poder y con cierto concepto de libertad, para observarla en su íntima relación con todo lo que le rodea y así poder extraer su sentido. Éste ha sido el criterio principal a la hora de escoger bibliografía que nos permitiera hacer una primera aproximación a esta cuestión. Siempre con la convicción derivada de la experiencia personal de que la educación popular posibilita la construcción de identidades y relaciones autónomas, cooperativas, inclusivas, respetuosas... hemos querido ponernos esas “gafas de género” para ver la educación popular como herramienta de lucha para las mujeres y los hombres que quieren configurar otro tipos de relaciones que se escapan a la lógica de dominación del patriarcado.

2.4. CONCEPTOS CLAVE

Escuela, modernidad, poder, libertad, capitalismo, control, patriarcado, racionalidad ética y emancipatoria, feminismo, educación popular.

2.5. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La actual crisis es en realidad, no sólo una crisis financiera, sino también alimentaria, energética, ecológica y global. Consecuencia de las política neoliberales aplicadas por los Estados para “paliar” la crisis, la marginación y la pobreza aumentan, mostrándonos la insostenibilidad de este sistema. Éstas son políticas públicas que “recortan”, esto es, hacen desaparecer los derechos de las personas como por ejemplo, a una educación pública de calidad, a la salud o al empleo digno. Este panorama de alta conflictividad social cuestiona más que nunca los pilares de este sistema a la vez que anima a poner en práctica alternativas reales orientadas hacia la liberación de las

personas y los pueblos. En ellas se inscriben los movimientos sociales antisistémicos exigiendo una participación real para una democracia real.

En el escenario global están surgiendo nuevos agentes de cambio, protagonistas de novedosas transformaciones que abren nuevos caminos a las luchas y a los poderes populares y locales, como por ejemplo: la soberanía alimentaria, diversas cuestiones ecológicas como alternativas energéticas, redes de economía solidaria, recuperación del espacio rural y de una agricultura sostenible, el feminismo, la contrainformación, la diversidad sexual, etc. Nuevos campos de acción política que articular con la educación popular, pues son ellos la semilla que permite la creatividad en la construcción de nuevas maneras de encarar el contexto actual de la sociedad civil.

Desde esta perspectiva, y tomando en cuenta todas estas luchas, se cuestionan las prácticas de educación popular, mirando hacia una incidencia efectiva en las políticas decididas desde lo estatal, con el fin de huir de la polarización sociedad-Estado y fijándose en el ámbito local, en donde es posible construir nuevas relaciones de transformación. Así, aumentan los objetivos, las metodologías y también las temáticas de las que se ocupan las prácticas de educación popular, que sin perder su especificidad educativa, su acción pedagógica, se articulan cada vez más con otras prácticas y procesos, no exclusivamente educativos, sino sociales, económicos... Una de esas novedosas articulaciones es la educación para la equidad de género, como estrategia fundamental para la transformación social.

3. LA EDUCACIÓN ESCOLAR: SUS ORÍGENES MODERNOS

En Europa, a partir del siglo XVI tras los movimientos de la Reforma y la Contrarreforma, protestantes y católicos (con la empresa jesuítica y la herencia del Concilio de Trento a la cabeza, ambas separadas y diferenciadas) inician la construcción de dos sistemas educativos: uno para las élites, que abarcaba las enseñanzas elementales, las enseñanzas medias y las enseñanzas humanísticas y profesionales; y otro, que consistía en un sistema de escolarización obligatoria de pocos años para los hijos de las clases populares, que abarcaba las enseñanzas elementales (leer, escribir, operaciones aritméticas y el catecismo) para formar fieles para las Iglesias y súbditos para el Estado.

En los albores del Quinientos el fin supremo de la educación seguía siendo encaminar al individuo hacia un modelo de vida religiosa, pero con todo, y a pesar de la celosa vigilancia de la Iglesia, la civilización cristiana de Europa comenzó a resquebrajarse, y no sólo por la intervención de Lutero. Convulsionado su espíritu por los nuevos ideales humanistas y por la semilla de la división religiosa, Europa contempla impasible el desarrollo de la industria y el comercio. Las nuevas condiciones económicas y sociales estaban exigiendo tanto en la teoría como en la práctica un tipo de educación necesariamente alejado del sistema tradicional, porque, la «*pietas litterata*» no daba respuestas útiles de cara a estas transformaciones (NAVA RODRÍGUEZ, M^a TERESA, 1992:74)

En el proceso de secularización, los Estados asumen el proyecto y lo van convirtiendo en uno laico. Así, ya en el último cuarto del siglo XIX, todos los países de nuestro entorno cultural habían configurado sus sistemas educativos como sistemas duales: un sistema de escolarización obligatoria y gratuita para los hijos de las clases populares y un sistema educativo para las clases burguesas medias y altas de pago. Los fines de la educación obligatoria eran: garantizar a todos unos aprendizajes mínimos básicos y fundamentales: lectoescritura, geografía e historia de la nación, formación moral y religiosa, iniciación profesional. La Escuela se alza como reguladora fundamental de la vida moral y social.

3.1. NO SÓLO LA CLASE: TAMBIÉN EL GÉNERO

A finales del XVIII la sociedad comienza a pedir una buena formación además de las enseñanzas destinadas a las «*labores propias del sexo femenino*» y la doctrina católica. Aunque también es generalizado el pensamiento de que la mujer es inferior al hombre naturalmente y por tanto, que carecía de cualidades intelectivas, la cuestión sobre la educación de las mujeres empieza, poco a poco, a tomar un mayor protagonismo en el debate social. El siglo XVIII, en su intento por iluminar esas zonas

oscuras a la razón en donde reinaban a su antojo la creencia y la opinión, somete a crítica el modelo de enseñanza heredado intentando proponer un nuevo modelo de pedagogía. Sin embargo, el discurso misógino seguirá en pie pese al reconocimiento de la necesidad y utilidad de cierta educación para las mujeres, como en *El Emilio* de ROUSSEAU, máximo exponente ilustrado del momento. Así pues, la instrucción como instrumento principal de renovación, para la libertad e igualdad; la instrucción como progreso de la humanidad y como elemento esencial de una pedagogía de la democracia, no incluye necesariamente a las mujeres. En la edad moderna la cuestión de la educación de las mujeres suscita un vivo debate en el que se hacen oír las diferentes voces y experiencias que hemos recogido. La solución al mismo pasa por construir una «naturaleza doméstica» de la mujer. De esta manera, su propia constitución las obliga a permanecer en el hogar, siendo así sus características la laboriosidad y la virtud, para beneficio de los hijos y alegría de los maridos. El modelo del «ángel del hogar» que se empieza a forjar a finales del siglo XVIII empapará la educación que reciben las niñas a lo largo del siglo XIX.

Conforme a ese referente de «mujer perfecta», en el siglo XIX, por tanto, se propone en España un modelo de Escuela de roles separados, al amparo del marco ofrecido por la Constitución de 1812, el Informe Quintana de un año más tarde, y el Reglamento General de Instrucción Pública, de 1821 por el que «se establecerán Escuelas públicas en que se enseñe a las niñas a leer, escribir y contar, y a las adultas a labores y habilidades propias del sexo». Así, en este modelo de Escuela se imparte una educación diferenciada por sexos mediante la separación curricular y física de ambos. La primera ley de instrucción pública en España, la llamada Ley Moyano, de 1857 (y que, con modificaciones, estará vigente hasta 1970) pese a promulgar «la Escuela para todos», refuerza y legitima ese papel de las mujeres como transmisores de valores políticos y morales, garantizando la segregación escolar y reforzando la cultura doméstica como eje de la formación escolar de las mujeres. El supuesto del que se parte es que cada grupo tiene asignados unos roles en la sociedad (el espacio público sería el propio de los hombres, y la esfera privada el de las mujeres). Por ello, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres no es importante, puesto que la asignación natural de funciones distintas en la sociedad, hace que desaparezca la competencia entre sí por lugares en el sistema económico y sociopolítico.

Este modelo de Escuela va a prevalecer en España hasta el final de la dictadura franquista con la promulgación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa en 1970 (con algún lapso en el tiempo como el intento de poner fin a la división entre los sexos en la Escuela primaria del Nuevo Plan de Estudios de Enseñanza Primaria de 1937 durante la Segunda República). Esta ley aprueba la escolarización mixta, e introduce el principio de igualdad de oportunidades y de no discriminación de género respecto de la educación. Así pues, fomenta un modelo de Escuela más democrática en cuanto a la igualdad formal entre chicos y chicas pero no en cuanto a la igualdad real de oportunidades ejerciendo una socialización diferenciada que reproduce, legitima y perpetúa las desigualdades. Este modelo de Escuela mixta es el que sigue predominando en nuestro sistema educativo actual. Defiende la educación conjunta e igualitaria partiendo de la idea de que existe efectivamente una igualdad plena entre hombres y mujeres, negando por tanto las diferencias culturales entre grupos. Por ello, las políticas de género carecen de relevancia en este tipo de Escuela.

3.2. FUNCIÓN POLÍTICO-SOCIAL DE LA ESCUELA

La educación juega un papel decisivo en la configuración y el mantenimiento de las estructuras sociales. Para todos los educadores y educadoras es sabida la importancia de la Escuela para la configuración de la sociedad; sin embargo, se suele olvidar cómo se construyen las relaciones entre Escuela y sociedad, y que éstas tienen dos polos. Por ello, nada está solucionado con «sólo» cambiar la Escuela. La educación depende de la sociedad en la que se desarrolla y debe estar al servicio de unas finalidades concretas. Vivimos en una sociedad capitalista, autoritaria y patriarcal, y por tanto, el sistema de enseñanza está orientado a perpetuar la ideología de la clase dominante (llámese burguesa, capitalista y masculina o como se quiera), a mantener la situación de privilegio de una parte sobre la otra y a reproducir la fuerza de trabajo cualificada imprescindible para la expansión del capital (en donde la división sexual del trabajo juega un importante papel). La lucha en el campo pedagógico debe plantearse siempre la necesidad de modificar las estructuras sociales dominantes y el modo de producción que las mantiene. No se puede crear un sistema educativo independiente de la sociedad: si las y los educadores no participan activamente en el cambio de esa sociedad que les impide realizar una educación fecunda están renunciando a educar. Pero tampoco se puede olvidar que la sociedad depende de la educación que se proporciona a sus miembros. La acción pedagógica es tal si realmente sirve a la transformación de la sociedad. Esto exige un concepto diferente de educación, entendida como agente transformador y no como factor de perpetuación (FREIRE, PAULO, 1973) de las diferencias entre géneros y clases.

«Al enfrentarse con el problema de la educación debemos tener claro que puede ser entendida de dos maneras sensiblemente diferentes: por un lado la educación es entendida como adaptación de los individuos a un sistema social dado, buscando en esta adaptación la perpetuación del sistema al mantenerse como válidos los esquemas ideológicos de los «mayores»; por otra parte, la educación puede ser entendida como el proceso por el que se guía a la persona para que desarrolle al máximo sus potencialidad, más al estilo socrático.» (DÍAZ, CARLOS y GARCÍA, FÉLIX., 1980:65)

Las dos concepciones tienen en común que la educación es un proceso de socialización de la persona, por el cual se inserta en la cultura. Y este proceso se realiza mediante una manipulación, pues en él nos encontramos a la persona sólo a través de las mediaciones que la condicionan, ya sea socialmente o psicológicamente. Todas y todos «manipulamos» y a todas y a todos «nos han manipulado» y nos siguen «manipulando». Así pues, si educamos debemos ser conscientes de lo que hacemos; manipulemos poniendo al corriente a las alumnas y a los alumnos de este hecho para formarles un espíritu crítico que les sirva para insertarse en la sociedad en que viven y para participar de forma activa en su transformación. Espíritu crítico que concuerda con la conciencia transitiva crítica de la que habla Freire, en la que el hombre no se limita a recibir pasivamente las cosas sino que reflexiona sobre ellas, las analiza críticamente y busca la manera de actuar para transformarlas (SÁNCHEZ, SERGIO, 1978). No importa tanto lo que ya es, sino lo que todavía no es, pero que debe ser. No es posible eludir, sin engañar, la función socio-política de la Escuela que radica en pretender, como dice RANCIÈRE (2010), un ser humano «adaptado socialmente», imbuir de espíritu cívico, forjar ciudadanos y ciudadanas dóciles, consumidores y consumidoras compulsivos, individualistas viscerales... para garantizar los esquemas culturales establecidos.

4. EDUCACIÓN Y PODER

«Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento. Es por esto mismo por lo que, cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres prohíban a otros que sean sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición. Hacerlos objetos es enajenarlos de sus decisiones, que son transferidas a otro u otros»

PAULO FREIRE (2003:92)

Aunque la educación siempre ha sido instrumentalizada como herramienta de pacificación social, la Escuela ha sido deificada como institución cultural desprovista de segundas intenciones políticas, ideológicas, socioeconómicas, psicológicas... Hemos naturalizado la Escuela al situarla más allá del bien y del mal, al margen de los grupos sociales dominantes y de los poderes establecidos, evadida de la Historia. Pero los individuos no sólo se socializan en la Escuela, sino antes en la familia y después a través de los medios de comunicación, los cuales poseen otra visión de la cultura. Son estos otros espacios de aculturación como Internet, el cine, las revistas, la televisión, etc., otras formas de adquirir una información cada vez más internacionalizada que configura la construcción de nuestras identidades. Ahora el papel protagonista para ésta no es necesariamente el de las relaciones más cercanas, como la familia y los y las amigas, sino estos instrumentos y el contenido que transmiten entre millones y millones de personas alrededor del mundo:

«Es, sobre todo, en las Escuelas y a través de los medios de comunicación, y no en el hogar o a través de sus amigos, que la gran masa de nuestros ciudadanos de todas clases aprenden que la vida es inevitablemente rutina, que está despersonalizada y que sus categorías sociales se basan en la corrupción; que es mejor hacer lo que está mandado y cerrar la boca [...]. Educados en las Escuelas, se introducen en un mismo tipo de empleo, cultura y política. Esto es la educación: deseducación, socializar de acuerdo con la normativa nacional y estructurar de acuerdo con las «necesidades» nacionales.» (GOODMAN, PAUL, 1973:31)

La influencia que ejercen los medios de comunicación en la difusión de diversas interpretaciones culturales es muy grande pues se muestra con un mayor atractivo que la Escuela y en numerosas ocasiones es negativa, dispuesta al consumismo, a la agresividad, etc., en fin, a valores poco acordes con la vida democrática. Ahora se cumplen cuarenta años de la realización de un experimento que revolucionó el campo de la sociopsicología y que puso en evidencia el hecho de que los individuos nos comportamos según el rol que nos es asignado (nos referimos al experimento realizado en 1971 en la Universidad de Stanford acerca de las

repercusiones de la vida en prisión en las conductas de las personas)¹. Y en numerosas ocasiones los medios de comunicación son portadores del papel que asigna la sociedad a la juventud, y ésta lo internaliza y asume, haciendo sus actos acordes a lo que se espera de ella. Esa capacidad para asignar a los demás lo que han de hacer, es decir, de gestionar los diferentes elementos que forman la sociedad, de construir identidades, hace necesaria la adquisición por parte del alumnado de ciertas estrategias para el análisis crítico de todo lo que ejerce poder sobre él a su alrededor y la creación de espacios para reflexionar temas controvertidos que se debaten en nuestra sociedad y que no tienen una respuesta cerrada. La Escuela no es el único ámbito que lleva a cabo la socialización de los seres humanos, no es la única institución que ejerce un poder, y saber identificar su origen, sus mecanismos y sus efectos es imprescindible para comenzar a construir espacios alternativos en donde esa forma de poder pierda fuerza y se erradique. Antes de la década de los 90 del siglo pasado, antes de que se tirara “el telón de acero”, era sencillo asumir la lógica del conflicto entre «buenos y malos»; sin embargo, en las últimas décadas el paradigma de transformación social se ha complejizado, ahora

<<dicha transformación debe incluir la lucha por la equidad entre los géneros, así como la construcción de nuevas relaciones entre ellos, la igualdad entre etnias y nacionalidades, la inclusión de lo extraño, la exigencia por una economía solidaria y un comercio justo que dé posibilidad a un desarrollo verdaderamente sustentable en el mundo y con una participación ciudadana en el ejercicio pleno de sus derechos humanos; la promoción de una cultura de tolerancia a la diversidad y la diferencia, el diálogo y la aceptación del Otro; de la transparencia y la rendición de cuentas; de la paz y el tratamiento no violento de los conflictos, etc.>> (LÓPEZ CASILLAS, CUAUHTÉMOC: 2004, pp. 102 – 103).

Pero todos estos frentes globales abiertos comienzan a abrirse en el ámbito local. Por ello, es preciso que realicemos una breve reflexión en torno a la cuestión de un poder que parece que emana de diversos puntos descentralizados en nuestra sociedad y que alcanza todas las dimensiones del desarrollo de nuestras subjetividades.

4.1. EL PODER (SEGÚN FOUCAULT)

Como anunciábamos en la introducción, queremos acometer esta reflexión en torno al poder y su aplicación al ámbito educativo que nos compete desde el planteamiento foucaultiano debido a las virtualidades que éste ofrece para entenderlo

¹ “¿Qué sucede cuando se pone a personas buenas en un sitio malo? ¿La humanidad gana al mal, o el mal triunfa? Éstas son algunas de las preguntas que nos planteamos en esta dramática simulación de la vida en la cárcel, realizada durante el verano de 1971 en la Universidad de Stanford. [...] Nuestra investigación de la psicología de la vida en la cárcel, planeada para dos semanas, tuvo que acabar prematuramente sólo seis días después de iniciarse a causa de cómo afectó la situación a los estudiantes universitarios que participaron en el experimento. Al cabo de pocos días, los guardas se volvieron sádicos y los reclusos depresivos, mostrando síntomas de estrés agudo.”

(<http://www.prisonexp.org/espanol/42>. Página oficial del experimento)

en sociedades complejas y democráticas como en la que vivimos. Según MICHEL FOUCAULT (1926-1984) el poder es algo múltiple: un juego de fuerzas entre fuerzas que va más allá de la *mera* violencia, ya que ésta consiste en cambiar y destruir el objeto. La fuerza sin embargo es algo relacional, algo que siempre se da en una relación, entre uno o unos que tienen la capacidad para poder guiar las acciones del otro o de los otros. Por guiar entendemos conducir, aumentar o disminuir, facilitar o dificultar la acción del otro o de los otros. No se trata de algo violento en términos físicos sino más bien de coacción, de persuasión, de saber llevar la acción del otro para que sirva a los propios intereses. Entendiendo así el poder, que excede entonces la *mera* dominación, comprobamos que está siempre acompañándonos: en nuestra familia, en nuestra relación de pareja, con nuestros amigos y amigas, en el trabajo... El poder se disemina a lo largo y ancho de toda la sociedad tejiendo una inmensa red de pequeños poderes. FOUCAULT no se refiere por tanto al poder que proviene del Estado, sino a esos poderes que gobiernan nuestras vidas y que dan un determinado carácter a la sociedad en la que vivimos.

Poder no es dominación, pues dominar implica una relación en la que uno de los dos elementos relacionados no es libre, en la que ambos son opuestos y contrarios: o uno u otro: «En esta forma de gestión, el poder no está confiado por completo a alguien que deba ejercerlo sobre los demás de manera absoluta; en cambio, todos están atrapados en esta máquina, tanto quienes ejercen el poder como quienes están sometidos a él.» (FOUCAULT, MICHEL, 1980) En las relaciones de poder sin embargo se da un «tira y afloja» entre los dos términos de la relación, una lucha por la capacidad de gobierno o gobernabilidad. Como decía Spinoza, lo importante es saber de qué es capaz un cuerpo: qué capacidad tiene de afectar y de ser afectado. Esto es el poder.

Para exponer estas redes de poder, FOUCAULT utiliza el diagrama, mostrando así las relaciones de fuerza existentes. En su obra *Vigilar y castigar*, el diagrama enseña las relaciones en las que se imponen conductas y tareas, y en *La voluntad de saber*, las que gestionan el control de la vida, ejercidas por la educación. El diagrama está compuesto por dispositivos (como la Escuela), substancias cualificadas (como el niño o la niña) y funciones (como la disciplina, la educación o el control). FOUCAULT se preocupa especialmente por el discurso («práctica que configura sistemáticamente los objetos de los que habla... los discursos no se refieren a objetos; no identifican objetos; los construyen y, al hacerlo, ocultan su propia invención»); BALL, STEPHEN J., 1993:6), aquella herramienta de la que se sirven las relaciones de poder múltiples características de cualquier sociedad.

4.2. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, HERRAMIENTA DISCIPLINARIA. SABER ES PODER

Los discursos vehiculan un significado y relaciones sociales, pues ellos marcan lo que puede o no puede ser dicho, cuándo y quién detenta la autoridad para decirlo. La definición y el significado están ya contemplados por la posición institucional y social de quienes los utilizan. Son los discursos los que hacen que el mundo se perciba

de una u otra manera. Así, habiendo aceptado que la *Verdad*, con mayúscula, no existe, parece claro que aquello que llamamos *verdad* es consensuado por alguien capaz de imponer *su* idea de verdad a l@s demás. Ese alguien suele ser una minoría que dispone de determinados instrumentos que les hacen susceptibles de imponerse a l@s otr@s. La verdad se construye, y al armar ese edificio, con ella quedan definidas otras muchas ideas, como por ejemplo: una idea del ser humano; una idea de (lo que debe ser) la mujer y (d)el hombre; de (lo que debe ser) la sociedad, etc. Además, estas *verdades* construidas (y no sólo éstas, sino que todas lo son) desde una minoría privilegiada (por poseer esas herramientas que les capacitan para imponer sus juicios) tienen la característica común de adolecer de cierto esencialismo y por tanto, parecen atemporales, provenientes del designio de algún dios ajeno al devenir humano... situando su origen y su causa en un más allá que se nos escapa.

Una de esas herramientas es el lenguaje, que posee un inmenso poder para generar pensamiento, creencias. Cada vez que se describe al ser humano, se le define. Y esta definición que llevan a cabo las ciencias sociales va acompañada siempre del apoyo de ciertas instituciones. Una de ellas es la Escuela. En ella, como en las otras, se lleva a cabo la diferenciación de los individuos en función de ciertos criterios que les etiquetan como *normales* o no. Estos criterios, compartidos generalmente por la moderna y actual pedagogía, son los que vamos a exponer brevemente de la mano del pensamiento de MICHEL FOUCAULT, por cuanto en su obra ocupa un lugar central la cuestión del poder y de sus dispositivos a partir de la Edad Moderna, momento en el cual nace nuestra actual educación.

El pensador francés afirma que partir del siglo XVIII se lleva a cabo una cuidada distinción en numerosos ámbitos entre lo normal y lo anormal y que estas definiciones se utilizan para normativizar el comportamiento. Lo normal se define a partir de lo anormal, al contrario de lo que pudiera parecer, y este estudio pormenorizado (y obsesivo) de lo no normal pasa a convertirse en una de las principales vías de establecimiento de poder en las sociedades modernas. De forma que lo normal habla sobre lo que considera anormal y nunca al revés (p.e. La médico habla de la paciente y no al revés; la profesora habla de la alumna, nunca al contrario). La voz de lo no normal es irrelevante porque carece de saber. Los y las expertas, portavoces de lo normal, deciden qué puede y qué no puede permitirse en sociedad, de modo que a lo largo del siglo XVIII y sobre todo durante el siglo XIX, la ciencia comienza a tener en cuenta al individuo debido a una transformación en el uso sistemático del poder y de la autoridad en la sociedad moderna, siendo fundamental a partir de entonces el control cuidadoso de cada aspecto de la vida como ejercicio completo de poder.

FOUCAULT acomete la principal innovación en la concepción de los dispositivos de poder al afirmar que éstos no actúan ni por represión ni por ideología sino en función de una normalización, de la disciplina. Esta ciencia de la disciplina que descubre el pensador francés consta, según él, de cinco principios fundamentales (FOUCAULT, MICHEL, 2005:145 – 189): a). La espacialización, que significa la disposición de un único lugar para todos los individuos y la ocupación de un único lugar por parte de cada individuo; b). El control de la actividad pormenorizada, es decir, minuto a minuto, cada instante (fundamentalmente a través del uso de los horarios, de los cuales Foucault da numerosos ejemplos); c). Ejercicios repetitivos: ejercicios de acuerdo al ritmo de progreso, estandarizados e individualizados, que disponen al individuo (a su cuerpo) para reacciones automáticas ante determinados estímulos; d). Jerarquías representativas, a través de cadenas complejas de formación y

de autoridad; e). Normalizar los juicios: el poder disciplinario no es una ley, pues esta previene, advierte lo que sucederá si se transgrede lo que dice, pero no especifica qué ha de hacerse. El poder disciplinario sí lo hace al castigar y recompensar, pues tiende a definir como malo y anormal a todo lo que viola sus principios. Este poder representa un uso más sutil del mismo al funcionar internamente en el individuo potencialmente transgresor del orden, consolidando las categorías de lo normal y desplazando y excluyendo otras. El poder disciplinario, así, prescribe cuál es la conducta buena y adecuada según los criterios de las autoridades expertas de cada institución.

Si observamos las sociedades actuales, entendemos que esta manera de concebir los dispositivos de poder es la que más nos puede servir para plantear resistencias factibles. No estamos ante sociedades autoritarias en su apariencia, sino ante sociedades que se revisten de formas democráticas cuyo fundamento descansaría en el respeto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Por tanto, no sería práctico analizar la sociedad, ni la institución de la Escuela ni sus fundamentos pedagógicos, como si estuviéramos ante un poder monolítico, caracterizado por una rígida jerarquía, unas relaciones invariables, un arriba y un abajo universales, una censura, un sentimiento de sumisión, de miedo, de coerción, etc., inamovibles. Por eso, ese poder que sujeta a los individuos es especialmente sutil: se oculta y se disfraza a través de ciertos dispositivos e instituciones (como la educación) hasta ser casi completamente desapercibido por los propios individuos sobre los que es ejercido (y que lo ejercen también). Según FOUCAULT,

«Se trata, en suma, de orientarse hacia una concepción del poder que reemplaza el privilegio de la ley por el punto de vista del objetivo, el privilegio de lo prohibido por el punto de vista de la eficacia táctica, el privilegio de la soberanía por el análisis de un campo múltiple y móvil de relaciones de fuerza donde se producen efectos globales, pero nunca totalmente estables, de dominación. El modelo estratégico y no el modelo del derecho.» (1991:60).

Aquí se trata de denunciar un régimen capitalista y patriarcal que imposibilita cualquier otra forma de educación que no se ajuste a su normativización; se trata de combatir la normalidad que consagra un único modelo de relaciones sociales y un único modelo de poder y de autoridad.

Como apuntábamos, FOUCAULT no entiende el poder en términos binarios, sino que introduce el propio cuerpo como subproducto del poder, y por esto es que aparece como instrumento capaz de organizar la vida de todo individuo. Por tanto, no existe un foco del poder que irradie de manera unidireccional; no es la totalidad de las instituciones que sujetan a los individuos, sino que el poder es entendido como una red de relaciones de poder que se reproducen en todo tiempo y en todo lugar. Dice: «El poder se caracteriza porque constituye una relación estratégica que reside en las instituciones. La movilidad, dentro de las relaciones de poder, es sumamente reducida; ciertos bastiones son de todo punto inexpugnables porque se han institucionalizado, porque tienen un influjo perceptible en los tribunales, en la legislación. Las relaciones estratégicas interindividuales se caracterizan por su extrema rigidez» (FOUCAULT, MICHEL, 1981).

De esta manera, el poder no es algo, no es un objeto que se tiene o no, sino que se ejerce. Como apuntamos anteriormente, siguiendo una línea estructuralista, a nuestro autor le interesa especialmente el rol que desempeña el discurso (cualquier

cosa escrita, dicha o comunicada mediante signos) en las relaciones de poder, y cómo las aparentes abstracciones del discurso tienen efectos materiales muy concretos en el cuerpo de las personas. El poder produce la verdad y nos somete a ella, y no podemos ejercer el poder sino es a través de la producción de la verdad. El discurso verdadero transmite efectos de poder. Y éste se instrumentaliza a través de diversos dispositivos. Este término, dispositivo, es uno de los conceptos clave en el pensamiento de FOUCAULT y es el objeto de la descripción genealógica. Más detalladamente, el dispositivo es esa red tejida de relaciones de fuerzas entre elementos distintos, como lo son las instituciones educativas, el curriculum, las normas de convivencia en el centro, los discursos, la arquitectura, la colocación de las sillas y las mesas en un aula, el examen... lo dicho y lo no dicho. El dispositivo marca cómo puede ser la relación entre los dos términos de la misma y es una estrategia que responde a una necesidad concreta del poder. Además, tiene la característica de estar en continuo cambio, incorporando en su ser estratégico cada uno de los efectos tanto positivos como negativos de su actuación y es un concepto clave para comprender el nexo entre las relaciones de poder y saber.

4.3. LA PEDAGOGÍA DEL PODER

Una propuesta actual de la educación popular ha de transitar desde la concepción del poder negativa y estatalista, así como desde una esencialista del sujeto, hasta una concepción de un poder ubicuo que opera en todas direcciones y cuyas prácticas, junto con la del saber, construyen determinados sujetos. Como hemos explicado anteriormente, esto es lo que defiende el pensador francés en su obra afirmando que las relaciones de poder desde el siglo XVIII (época en la que nace la Escuela que conocemos) no se fundamentan, al menos únicamente, en la represión sino en la disciplina y el control del cuerpo, y en la reproducción de esa disciplina y ese control. El poder se ejerce siempre que se da una relación y en ella, uno de los elementos pretende influir en la conducta del otro. Y esto, como podemos observar, se produce en todos los ámbitos de la existencia humana. FOUCAULT diferencia las relaciones de poder y las relaciones de dominación, caracterizando a las primeras por la libertad de los sujetos y a las segundas por su rasgo disimétrico en las que la libertad de los sujetos es escasa o nula. De esta forma es interesante y fundamental la reflexión que sigue sobre el poder desde este planteamiento, pues permite a la educación popular ofrecer alternativas y resistencias eficaces al poder en la educación en la sociedad actual, dotado de una capacidad de mutación y movilidad.

La ciencia pedagógica, según FOUCAULT, es uno de esos saberes que nacen en el siglo XVIII a raíz de la aparición de nuevas técnicas de racionalización y de economía de la vida social y de las fuerzas virtuales de cada individuo, con la función de jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos. Es éste un poder microfísico, dice él, poco visible, que va a empezar a propagarse en todas las esferas de la vida humana y en todas las disciplinas del saber de tal manera que se optimice la vida y se maximicen las fuerzas al servicio del poder. De ahí que sea interesante remarcar lo siguiente: históricamente no es que aparezcan las instituciones educativas primero y luego éstas, al servicio de tales o cuales poderes y por el devenir mismo del tiempo se conviertan en herramientas disciplinarias, sino que en el momento en que nacen las

técnicas disciplinarias surgen las instituciones educativas tal y como las conocemos hoy. Por ello, esta pedagogía que podemos llamar «pedagogía del poder» se fundamenta en una cultura absolutamente autoritaria que se caracteriza justamente por ejercer esa violencia sobre el ser humano que define FREIRE como «no ser sujeto de su propio movimiento», es decir, «hacerlo objeto», «enajenarlo en sus decisiones, que son transferidas a otro u otros». En el caso de nuestras sociedades esos «otros» son los expertos, políticos y tecnócratas que desprovisten a la ciudadanía de su capacidad para la toma de decisiones extendiendo por doquier relaciones de dominación y de dependencia que restan autonomía y autodeterminación para actuar, para transformar. Tras esta lectura del poder, podemos afirmar con PILAR UBILLA que «una democracia integral con fuerte base territorial y en los movimientos sociales, se vuelve escenario privilegiado para el análisis de tales relaciones para su transformación» (2004: 88).

4.3. MULTICULTURALIDAD Y CONTROL SOCIAL.

Un último aspecto que es importante señalar en el contexto de este trabajo es el hecho insoslayable de que hoy en día conviven en un mismo espacio una diversidad tal de culturas como nunca antes se había dado. Esto, que es obvio, no lo es sin embargo para las teorías y las prácticas educativas, que parecen no constatar el cambio substancial que implica para la educación la multiculturalidad. Además de por esta razón, queremos abordar este hecho desde la perspectiva del control social, esto es, desde las relaciones de dominación que en este nuevo campo de acción educativa tienen lugar. Más tarde retomaremos este aspecto desde la perspectiva de género, como criterio válido desde el cual posicionarnos en la práctica educativa.

4.3.1. La multiculturalidad y su significado en el contexto educativo.

Podemos definir el multiculturalismo como el principio normativo acerca de la relación entre culturas. Que actualmente existen diferentes culturas compartiendo los mismos espacios es, como decimos, algo evidente, sin embargo no lo es en absoluto la manera en que una sociedad debe enfrentar esta realidad multicultural. En el ámbito educativo solemos escuchar *interculturalismo* en lugar de multiculturalismo como referencia explícita a una opción por el diálogo entre las culturas con el fin de ganar el entendimiento entre los sujetos insertos en las distintas culturas.

Hoy en día la Escuela es uno de los lugares preferentes en donde se expresa este multiculturalismo creciente y, por tanto, donde aparece la mayoría de las problemáticas referidas a la diversidad cultural, característica constituyente de nuestra realidad. Frente a una cultura dominante aparecen individuos culturalmente diversos: las personas migrantes (niños y niñas, adolescentes y jóvenes que seguramente no sean ellos y ellas migrantes ya sino que son sus padres los que hubieron de sufrir el traslado de sus vidas a otros lugares). Este alumnado construye su identidad en dos ámbitos relacionales: en la Escuela y en la familia. Por tanto, las políticas que gestionan el ámbito familiar y el ámbito escolar son las que facilitan u obstaculizan la construcción positiva o negativa para el individuo y para la sociedad. El reto al que se enfrenta la Escuela es enseñar a aprender a vivir juntos de forma crítica (más adelante

profundizaremos un poco más en este criticismo necesario para una verdadera educación en la interculturalidad).

La multiculturalidad presente en todos los ámbitos de nuestra sociedad y más concretamente en la Escuela, es una de las cuestiones en donde más explícitamente se cristalizan las respuestas que dan las políticas públicas a preguntas cómo ¿qué tipo de Escuela queremos?, ¿para qué educamos?, ¿cuál es el objetivo de la Escuela: educar o instruir? Como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, la Escuela se inscribe en un contexto social, político y económico no neutral, y por lo tanto, las respuestas que da a las preguntas que surgen del mismo, no son neutrales. En una sociedad democrática, como constitucionalmente se declara la nuestra, la Escuela debería luchar por ofrecer las herramientas necesarias para que el alumnado pueda ejercer el derecho democrático de forma radical, y éstas sólo se adquieren si se educa en la autonomía del pensamiento para intervenir socialmente. Sin embargo, el contexto en el que se desenvuelve la Escuela no parece ir en esa dirección. La actual sociedad neoliberal se fundamenta, como ya hemos tratado anteriormente, en la reproducción de las tendencias económicas de las que se alimenta, y el Capital sabe que necesita a la Escuela para la enseñanza de determinadas destrezas técnicas y mecánicas precisas para su supervivencia. Las necesidades del capital «se cuelan» cada vez más, hasta de forma física, en universidades, institutos y colegios (a modo de muestra ver la iniciativa de Empieza por Educar en <http://www.empiezaporeducar.org/>) para conseguir de ellos el mejor capital humano posible: «La noción de educación en el neoliberalismo se rige por las teorías del capital humano, según las cuales, para que exista desarrollo social y económico, es imprescindible la generalización de una masa social educada en los aprendizajes básicos» (SÁNCHEZ BELLO, A., 2006:59). La encrucijada en la que se encuentra la Escuela es la cuestión de su sentido: decidir si es un bien público encaminado al bien común, esto es, a la participación real de los individuos en la sociedad de forma crítica y autónoma, o si es una herramienta al servicio del mercado, esto es, al bien privado, privilegiado y excluyente.

4.3.2. Dispositivos de control y neoliberalismo: fronteras externas – fronteras internas

Desde las últimas décadas la Unión Europea ha promovido tanto la externalización a terceros países de las fronteras estatales como el despliegue de una frontera interna que ha promovido la segregación de la población migrante de un continuo social. El despliegue de esta frontera externa y de una interna comparten dos lógicas, una basada en un discurso de inseguridad debida a la persona que viene de fuera, y otra fijada en los nuevos modos de acumulación capitalista que forma parte de nuestra cotidianidad. Por frontera entendemos una construcción social debida a intereses económicos, políticos y de (in)seguridad de sujetos capaces de ejercer cierto poder. Fronteras externas e internas existen debido a la lógica capitalista que hace preciso el control y la gestión de la población «no-nacional» como mano de obra barata, fuente de ingresos públicos (como la Seguridad Social) o consumidores en potencia y que hace aparecer al «no-nacional» como amenaza e inseguridad para el «nacional», disfrazándolo de terrorista, delincuente o vago. De acuerdo a esta lógica, a éste entonces hace falta controlarlo y es susceptible de un trato diferencial en aras de salvaguardar la seguridad nacional (fuera y dentro de las fronteras nacionales).

De esta forma se han planificado políticas segregacionistas con el objetivo de construir una poderosa frontera interna, diferenciando entre nacionales y no-nacionales. Un ejemplo claro de esto es la ciudad de Madrid, en la que su configuración de acuerdo a un diseño neoliberal ha corrido paralelamente a la segregación social. Este avance neoliberal en la ciudad se plasma fundamentalmente en la construcción de infraestructuras, el uso de mano de obra «no-nacional», y la privatización de los servicios públicos de asistencia y acogida a la población «no-nacional».

Una nueva nación de directores de empresas y profesionales de alta cualificación, de ejecutivos, economistas, abogados, publicistas, comunicadores, etc. que cada día cabalga en coches de gran cilindrada desde sus apartamentos y chalets en los suburbios hacia los centros financieros y empresariales. Es lo que en otra parte denominamos *global class*, un estrato social que vive en ese territorio, a un tiempo tan abstracto y tan concreto, que es el planeta Tierra. Se trata de un segmento de super-asalariados con remuneraciones de 60.000 a 80.000 euros anuales como mínimo, alcanzando en ocasiones cifras 20 o incluso 100 veces mayores, y que en la estructura laboral de la ciudad no representan más del 15 % de la población activa. Su retribución y su categoría viene determinada por su función: organizar, chequear, adaptar y engrasar el aparato decisonal de las grandes empresas [...] Sin embargo, la *global class* comprende también a un gran número de técnicos y especialistas a los que las firmas recurren para tareas de asesoramiento —consultorías financieras, legales, técnicas o sociales— o para actividades como la publicidad o los desarrollos informáticos. Es lo que en la jerga especializada se conoce como «servicios avanzados a la producción» y que, a día de hoy, supone el principal nicho de empleo cualificado de la región madrileña.

Por contra, en el otro polo de la cadena productiva, la globalización muestra su reverso oscuro. Del millón largo de empleos creados en la última década, cerca de 800.000 se han generado en sectores que no se caracterizan precisamente por sus altos salarios y sus buenas condiciones laborales. Se trata aquí de actividades como la construcción o la logística (que inevitablemente acompaña la confirmación de Madrid como uno de los grandes centros de consumo planetario) pero sobre todo de un conjunto de sectores subsidiario de la expansión de estas nuevas *corporations* globales. Un ejército, esta vez sí, de limpiadoras, guardias de seguridad, recepcionistas, empleados de hoteles, camareros, cocineras, azafatas de congresos, guías turísticos, sirvientas e internas y un larguísimo etcétera de profesiones de «futuro», que a diario mantienen perfectamente engrasada la maquinaria del Madrid global. (OBSERVATORIO METROPOLITANO, 2009:17- 18)

El diseño de Madrid como una ciudad global se está produciendo a costa de la destrucción de bienes sociales elementales tales como los servicios públicos de sanidad y educación destinados a la gestión en manos privadas, la posibilidad de decidir colectivamente por el modelo social de convivencia, el reparto equitativo de unos recursos cada vez más concentrados en sectores sociales minoritarios, el derecho a una vivienda digna de calidad. El modelo social urbano que ha liderado la transformación de Madrid ha dirigido su atención a la construcción de una urbe global. Esta ilusión de sus gobernantes ha permitido construir una ciudad cuyo objetivo ha sido convertirse en sede de reuniones internacionales, concentrar grandes empresas o atender al desarrollo de cualquier sector económico pero ha desatendido las necesidades cotidianas de sus vecinos y vecinas. Esta posibilidad de transformar la ciudad de Madrid para convertirla en un territorio global (donde se concentran sectores estratégicos de multinacionales y mercados financieros) ha sido hecha con transferencias de dinero público a intereses privados. Gran parte de este dinero ha sido dirigido al fortalecimiento de empresas transnacionales españolas con sede en Madrid, al estímulo de la construcción inmobiliaria en sus barrios y a grandes infraestructuras de comunicación que atraviesan

su territorio. En las últimas décadas estas características han hecho que el despliegue neoliberal en Madrid haya transformado la propia ciudad en un activo económico ya fuera privatizando sus servicios, especulando con su suelo o precarizando a sus trabajadores.

Dentro de la agenda neoliberal ha ocupado un lugar central el sector de la construcción para el desarrollo urbano de Madrid. Tanto la explotación del suelo urbanizable para la construcción de nuevas viviendas y barrios como el desarrollo de grandes infraestructuras de comunicación han contado principalmente para su ejecución con mano de obra «no-nacional». Esta mano de obra ha ido ocupando tanto trabajos domésticos como empleos relacionados con la construcción de estas infraestructuras. Ambos trabajos se han desarrollado en condiciones que han profundizado las desigualdades sociales de la población «no-nacional» frente a la nacional». La primera sufre invariablemente mayor movilidad laboral, mayor temporalidad, mayores tasas de desempleo, mayor precariedad salarial que la segunda. Esto ha sucedido en el marco de un fortalecimiento de un discurso racista institucional a través de mecanismos legales (leyes de extranjería, leyes de retorno) y de la construcción de la población migrante como un problema de seguridad, sobre todo en periodos electorales y de control de las políticas públicas en materia social, intentando eliminar la mayoría de la asistencia y acogida pública de migrantes. Esta gestión ha supuesto la institucionalización de una frontera que determina la inclusión y la exclusión de la población migrante tomando partido por fortalecer la segunda, es decir fortaleciendo las dificultades de inserción. A su vez se ha desplegado un modelo asistencialista para la intervención social que ha externalizado sus competencias a favor de una red de asociaciones que entroniza la gestión de «grupos de riesgo» desplazando las causas estructurales de la producción de las desigualdades sociales. Se promueve a través de esas actuaciones la construcción de una sociedad dual, diferenciada entre nacionales es decir, gentes con derechos - aunque éstos estén precarizados-, y no-nacionales es decir, gentes a las que el neoliberalismo madrileño les concede el derecho de ser gestionados como «grupo de riesgo»:

No, Madrid seguirá creando empleos de *mierda* para al menos la mitad de su población. Visto así, la reducción del nivel educativo que muestran las recientes encuestas y el recorte de los presupuestos de educación que propugna Esperanza Aguirre son quizás medidas congruentes. No hay ni habrá buenos trabajos para todos. Hay quienes tendrán que limpiar los retretes de las grandes empresas. Quienes tendrán que cuidar a los hijos de la nueva global class aún a costa de los suyos. Y quienes tendrán que hacer las camas de los ejecutivos «en tránsito» para mantener el liderazgo de Madrid como capital del «turismo de negocios». Y lo tendrán que hacer por salarios mensuales inferiores a 1.000 o incluso a 800 euros. Para garantizar este resultado «óptimo», ahí están las reformas del mercado de trabajo que en las últimas tres décadas se han traducido en recortes en la duración de los subsidios de desempleo, abaratamiento del despido y regulación de una amplia batería de contratos temporales y atípicos (por obra, en prácticas, etc.), para desembocar en la asimilación de la contratación indefinida a un empleo sin garantías. A los «nuevos madrileños» les corresponde la ley de extranjería, que asegura que cualquier despiste o indisciplina se traduzca en la retirada del permiso de residencia y trabajo. (OBSERVATORIO METROPOLITANO, 2009:21)

Crear en la bondad de una institución que forma parte del Estado, plegada sobre las mismas intenciones que las otras políticas o leyes antes indicadas es ingenuo. Así, el objetivo de la política de educación se convierte en diferenciar el servicio en

función de la clase o la renta de los educandos. A este fin se debe la existencia de fundaciones, empresas y congregaciones que se encargan de la gestión de centros de primaria y secundaria. La justificación de este hecho se encuentra en la Transición pues con la creación de concertados se aseguraba la financiación pública, y también se apelaba a la «libre elección» de la educación de los hijos. De esta manera, los colegios concertados y privados en este país llevan a cabo una formación diferenciada según un criterio de clase desde la década de los setenta del siglo pasado. Además, se ha producido la externalización de servicios educativos en la educación pública introduciendo lógicas de gestión capitalistas (la maximización de beneficios y la atención diferenciada de los y las alumnas). De esta manera, podemos comprobar cómo Madrid es una de las pocas comunidades autónomas con mayor alumnado en la Escuelas de gestión privada: «En el curso 2006-07 sólo el 37 % de los alumnos escolarizados en Enseñanzas de Régimen General asistió a un centro público en el municipio de Madrid. La distribución geográfica de este porcentaje manifiesta la clara especialización social de la enseñanza pública en los segmentos sociales más desfavorecidos. Baste comparar que en el distrito de Salamanca (el tradicional barrio burgués de la ciudad), sólo el 15 % de los alumnos asistían a un centro público, mientras que en Villaverde (núcleo del sur industrial) este porcentaje se elevaba al 61 %» (OBSERVATORIO METROPOLITANO, 2009:45). Esta diferenciación ha sido reforzada por inmigración, «que se manifiesta de forma meridiana en el hecho de que en ningún distrito existe una correspondencia entre las ratios concertado-privado-público de los alumnos nativos y aquéllos que provienen del extranjero [...] Además, si solamente el 33 % de alumnos nativos acuden a colegios públicos madrileños, el porcentaje de los alumnos de procedencia extranjera es casi el doble. Si se consideran los casos por distrito, teniendo especialmente en cuenta aquéllos en los que la población inmigrante no es de origen europeo, el porcentaje suele superar el 70 %.» (ÍBID., 2009:45).

Uno de los dispositivos que refuerzan la segregación escolar es la diversificación curricular y las distintas compensatorias que dividen al alumnado según su actitud y rendimiento, además de las aulas de enlaces, recogidas como Medidas de Atención a la Diversidad. Algunas de ellas, como la Compensatoria Externa, están siendo destinadas a subcontratas privadas generando un nuevo negocio en la educación. Transformar la educación (o cualquier otro servicio público) en un negocio no puede implicar una mejora en la calidad del servicio, sino justamente lo contrario: descenso de la calidad y de la universalidad de ellos. A estas «medidas» van a parar la mayoría de los y las alumnas que no son lo que «deberían ser», causando en numerosas ocasiones una percepción propia de inferioridad. Además, esta segregación de clase social y de etnia suele utilizarse como culpable de los problemas académicos o disciplinarios de la Escuela. En vez de una educación pública orientada a la equidad y la inclusión, tenemos una Escuela segregacionista, cada vez más privatizada.

5. EDUCACIÓN Y EMPODERAMIENTO

«La educación popular constituye una práctica referida al hacer y al saber de las organizaciones populares, que busca fortalecerla en cuanto sujetos colectivos y así, contribuir a través de su acción-reflexión al necesario fortalecimiento de la sociedad civil y de las transformaciones requeridas, tanto para la construcción democrática de nuestros países como para el desarrollo económico con justicia social.»

CEAAL, 1994:73

5.1. LIBERTAD Y PODER

Si nos hemos detenido hace unas páginas a explicar qué significado tiene el poder en nuestro tiempo y qué maneras de funcionar tiene éste, ha sido con el objetivo de definir sus coordenadas, sus características, para distinguirlo esencialmente de la otra forma de poder, aquella cuya construcción es el objetivo principal de las pedagogías que a continuación abordamos y, por supuesto, de la educación popular. Se trata del poder popular, crucial para fundamentar un análisis y una práctica que modifique el orden existente.

El análisis del poder que autores como FOUCAULT, desde planteamientos estructuralistas o postmodernos, llevan a cabo a lo largo del siglo XX, cuestiona como hemos visto los significados que están latentes en los procesos teóricos y prácticos de gestación de conocimiento. Ese análisis del discurso, de ese sistema de enunciación que es independiente de cualquier subjetividad descubre la demarcación del sujeto, que se constituye de esta manera desde el exterior, a partir de los otros y no a partir de sí mismo. Es el marco discursivo, afirma FOUCAULT, el que nos califica como sujetos. Así comprendido, parece difícil considerar a ese sujeto «libre»; pero sin duda, lo más desconcertante, siguiendo al pensador francés, es constatar que ese discurso desde el poder nos construye como libres, justamente porque la libertad es un concepto constituyente de ese discurso. Pero, ¿qué libertad es ésta de la que se sirve el discurso de la dominación?

5.1.1. La libertad liberal²

Aunque la referencia y la crítica a este concepto de libertad se repetirá más adelante en la explicación de las pedagogías (y la filosofías) libertaria y feminista, nos interesa detenernos en él para definirlo volviendo a sus orígenes modernos y de esta manera observar la problemática histórica en el pensamiento occidental liberal para

² Para la realización de este punto hemos seguido las reflexiones del apartado “La libertad liberal” en GALCERÁN, MONTSERRAT, 2006:14-38.

compatibilizar el individuo y su singular libertad con las exigencias que hacen posible lo social. A esta conjugación dedican los teóricos modernos numerosos esfuerzos intelectuales y obras, y las soluciones que ofrecen reducen la naturaleza política y social del ser humano al mero intercambio provechoso entre iguales en el mercado y hacen del Estado el garante de la protección de ese intercambio ante los desmanes de los antiguos poderes aristocráticos. Ya en la naciente cultura burguesa aparece el concepto de libertad como un cierto comportamiento humano que desafía las obligaciones de la posición que ocupa en la jerarquía social y que «permite conductas autocentradas que desafían los valores imperantes, ya sea por su desdén hacia el dinero o hacia el poder» (GALCERÁN, MONTSERRAT, 2006:20). En estos primeros teóricos aparece la libertad ligada a la idea de independencia de la naturaleza, presentando al ser humano como creador, y convirtiéndose así en la fuente de legitimidad para la dominación sobre el medio desde entonces. En su génesis, el concepto de libertad posee dos características fundamentales: la individualidad, como aquello más propio de sí, y el distanciamiento de las leyes establecidas. Esta libertad discurre unida a la *dignidad natural* del ser humano: por naturaleza somos individuales (discurso, por cierto, reservado a los varones; las mujeres, por naturaleza, no son bendecidas con el don de la libertad, sino con otras actitudes más propias de *su* condición, la femenina, como la sensibilidad o lo pasional y no medido, no razonado). Frente al carácter naturalista de este concepto en los primeros ilustrados, la moral burguesa racionalista lo cubre de moralismo, distinguiendo malas y buenas voluntades, malos y buenos deseos, en función de la racionalidad, propiedad constitutiva del ser humano (del varón, mejor dicho, pues se considera a las mujeres más proclives a los sentimientos), general y común entre todos. Es INMANUEL KANT quien ofrece uno de los intentos intelectuales más señalados para el casamiento del *deber* propio del mundo moral (ámbito sobrenatural o espiritual) y de la *necesidad* o *naturalidad* inherente al mundo natural del comportamiento humano (lo animal que hay en nosotros). El individuo que es libre es aquel que es uno entre todos y no uno como todos, que actúa según su propia racionalidad, única a la que debe obediencia.

Los autores liberales consideran que la libertad es «el poder del individuo para actuar sin constricciones en el ámbito de su esfera de acción» (ÍBID., 2006:23). A esta filosofía corresponde la popular idea de que «mi libertad termina donde comienza la del otro», es decir, una libertad exclusiva de la de los demás y no inclusiva. Esta teórica ausencia de coacción, en un mundo finito y limitado, se vuelve imposible en la práctica y da paso a la realidad de que unos son capaces de satisfacer sus deseos a costa de las riquezas comunes, y por tanto, de los deseos de los otros. De esta manera se legitima la defensa de la libertad individual, a través del mercado y de la ley y del derecho, y se conjuga con la necesidad de no aniquilarnos unos a otros en un mundo que habitamos juntos. Ésta es la lógica de la dominación que subyace en el pensamiento de que la única forma de socialidad posible, menos lesiva para todos, es el intercambio. De esta reducción de la dimensión política y social del ser humano nace la garantía de subordinación, de la aceptación de las leyes y normas vigentes, encerrándonos bajo una coraza de independencia, temiendo los lazos que nos unen a los otros, temiendo que nos afecte la durísima injusticia que provoca el sistema, naturalizando los procedimientos de dominación, «silenciando las necesarias dependencias que tenemos unos de otros y las situaciones materiales en las que se desenvuelve nuestra vida y se transmuta en obediencia necesaria a unas leyes» (ÍBID., 2006:12).

Como hemos visto, a través de la acción pedagógica que parte de la familia y de la educación primera ofreciendo cierta carga cultural y las interpretaciones acerca de ella, se realiza la reproducción de las relaciones de clase. La acción de la Escuela, por tanto, no se ejerce sobre una *tabula rasa*, pero comprende estas diferencias culturales que ya existen en los sujetos, de origen social, como meramente escolares, y por ello ayuda a reproducir la jerarquía social y a legitimarla forzando su internalización y a su naturalización por parte de los individuos. Estos procesos surgen de la legitimidad de la autoridad que goza la Escuela como institución, que se encarga de enseñar, esto es, de decir qué *se debe* aprender, que forma parte de la cultura de las clases que dominan, disfrazándola de obvia y objetiva y excluyendo, así, otras culturas. En la base de la Escuela, por tanto, encontramos la arbitrariedad cultural que impone significaciones como legítimas: es decir, encontramos la llamada «violencia simbólica» de BOURDIEU.

De esta manera, uno de los retos fundamentales de cualquier proyecto o iniciativa cuyo horizonte de acción sea la transformación social y emancipación desde la base es realizar una profunda reflexión en torno al concepto de libertad para conseguir desprenderse de la ideología liberal del que esté está impregnado.

Necesitamos postular otro concepto de libertad que no restrinja la socialidad del ser humano a un mero intercambio, que lo comprenda en toda su riqueza y virtualidad, para pensar la acción política colectiva, es decir, para pensar cómo esos individuos, esos átomos sociales autónomos y originales, revestidos de una naturaleza libre por el pensamiento burgués, entran en relaciones constitutivas con otros, superando los objetivos individuales de cada uno. Desde el individualismo que hemos visto, la referencia a la alteridad se comprende siempre como algo secundario de un individuo libre y sin constricciones externas (y por tanto, poseedor de propiedades que le permite no depender de lo externo). Por ello, este discurso entiende que la sociedad es algo «no natural» y por lo tanto, en su formación, los individuos deberían contribuir de forma voluntaria y consciente. Así, en la cuestión de la legitimidad de las instituciones sociales y en sus normas, de obligado cumplimiento para todos los ciudadanos, la doctrina liberal postula un acuerdo o pacto, que históricamente nunca tuvo lugar, a través del cual se expresaría una voluntad colectiva que hace de garante trascendente para que el único agente legítimo político sea el Estado, el cual nace entonces de los acuerdos de «no agresión» entre ciudadanos para poder vivir en comunidad.

Si cada uno de los individuos posee su propia libertad, que choca con la de los demás, es necesario que exista algo que normativice esas relaciones y regule los conflictos que han de surgir de la convivencia. De esta necesidad nace el afianzamiento del derecho y del Estado que tiene lugar sobre todo a partir del siglo XVIII. Como acabamos de ver, ese pacto emanado de la voluntad colectiva funda la legitimidad de un poder trascendente, del Estado, que actúa en representación de todos, o al menos de muchos, y cuyo ordenamiento ha de ser obedecido necesariamente por todos los ciudadanos. Por ello, y aunque es obvio que las instituciones sociales se derivan de la acción política colectiva, en sociedades complejas como la nuestra, se revisten de cierta consistencia que las hace parecer absolutamente independientes a ella y de esta manera, invulnerables a cualquier decisión colectiva ciudadana que quiera una transformación.

5.1.2. Poder local, poder popular.

Como hemos visto, el análisis del poder que realiza FOUCAULT le lleva a descubrir que las instituciones sociales aparentemente neutras, son en verdad portadoras de formas de opresión, controlando la vida de la gente y fijando su punto de anclaje en la Modernidad en el cuerpo en tanto que soporte material de la vida del ser humano. Este cuerpo ya no es objeto de grandes y temibles torturas como castigo a sus crímenes, sino de una disciplina individualizada cuyo objetivo es su docilidad; una disciplina aplicada al individuo a través de diversos dispositivos que gestionan, administran y controlan el espacio y el tiempo en los que vive ese cuerpo, distribuyéndolo en ellos y diferenciándolo del resto.

Pero para que ésta sea posible hace falta primero que esos individuos se consideren a sí mismos libres, puesto que el poder que comprende FOUCAULT no es el de la dominación explícita de unos sobre otros a través de la violencia física o fuerza, sino que es «una red que atraviesa todo lo social» para la que no hay ningún «afuera». El poder, como expusimos, es acción, no una cosa o una propiedad, sino una relación de fuerzas que abre o cierra posibilidades, resistencias. El poder deja, manda, prohíbe hacer; por lo que poder y libertad, según el autor francés, no se contraponen, porque necesita individuos que sean agentes de acciones que se inscriben en un campo de posibilidades, acciones por tanto limitadas, pero no necesariamente definidas de forma violenta. Al no ser antitéticos libertad y poder, las intervenciones políticas y sociales que quieran ser alternativas a lo establecido no pueden ser consideradas como ajenas al sistema y enfrentadas directamente a él, sino como «la construcción de dispositivos que se encadenan entre sí tejiendo una red más o menos consistente». Así, «Foucault nos enseña a pensar en prácticas situadas en entornos con los que interactúan – prácticas internas a un contexto de dominación – pero en los que cortocircuitan las prácticas de reproducción ordinarias, las boicotean, sustituyéndolas en parte, construyendo tejido social alternativo, generando un espacio en el que pueden ocurrir otras cosas» (GALCERÁN, MONTSERRAT, 2006:69)

Por un lado, esta manera de entender el poder nos permite acercarnos al funcionamiento de nuestra sociedad y al de una institución social que, sin duda, ejerce un enorme poder, como lo es la Escuela o la educación; por otro lado, se abre así la posibilidad de situar la educación popular como una de esas prácticas que quieren boicotear, obstaculizar la reproducción de las formas de dominación en educación, esperando que ocurran otras cosas que están incardinadas en la construcción y realización de otra libertad y de otro poder desembarazados o desembarazándose de su carácter liberal. Las prácticas de educación popular van unidas a la construcción del poder local, pues fortalecen la capacidad comunicativa y el afianzamiento y desarrollo del espacio público no estatal en el crecimiento de la participación y de la democracia directa. Esta democracia radical «debe apuntar a superar políticas sociales compensatorias, enmarcarse en un proyecto global de lucha contra la exclusión social, afectar y transformar severamente la distribución de la riqueza, y fortalecer la participación directa de los actores sociales» (UBILLA, PILAR, 2004:88). Es decir, la construcción del poder popular a través de la educación popular debe fijar sus exigencias en lo local pero inscribiéndose en una perspectiva global. La participación de las personas, las distintas voces que se escuchan en estos procesos dan lugar a una conflictividad positiva en tanto que ésta desbanca a las democracias de corte neoliberal que excluyen de la toma de decisiones a la ciudadanía y que, de esta manera, desoyen

sus demandas y son completamente ajenas a su vida. Por ello, la educación popular apuesta decididamente por hacer más fuerte el poder de las personas, por concienciarlas sobre su capacidad de lucha, control y decisión frente a la restricción que de él hacen las instituciones gubernamentales. Es este poder, el poder popular, diferente a ese poder fundado en la dominación que hemos visto.

5.2. LA PEDAGOGÍA LIBERTARIA

La educación popular recoge los principios fundamentales de la pedagogía libertaria, principios que nacen de una toma de posición ante la realidad: el anarquismo. Con SILVIO GALLO (1997), no lo comprendemos como una determinada doctrina cerrada sino como paradigma sociopolítico de comprensión del ser humano que permite múltiples perspectivas e interpretación de la teoría de la educación. Antes de determinar cuáles son esos principios comunes a las diferentes prácticas históricas de la pedagogía libertaria es necesario que nos detengamos en los aspectos fundamentales del anarquismo (mejor, los anarquismos) propuestos desde el siglo XIX, pues si bien se reconocen dinámicas y experiencias con elementos similares al anarquismo antes de este siglo, es en ese momento cuando aparecen las primeras formulaciones anarquistas explícitas así como la definición del término *anarquía*.

5.2.1. El anarquismo

La primera idea filosófica sobre la que se asienta el anarquismo es la idea de libertad. Lo original de su planteamiento es su categorización como bien máximo, es decir, la libertad no se logra por su negación provisional. Es la condición esencial del ser humano y además es entendida en un marco de igualdad, situándose así el anarquismo en contra de toda autoridad que niegue la autonomía humana y, por tanto, de toda opresión y explotación. La sentencia que mejor expresa esa idea de libertad es la famosa frase de MIJAIL BAKUNIN (1992:85): «Yo no seré verdaderamente libre hasta que todos los hombres y mujeres que me rodean sean también libres. La libertad del otro, lejos de suponer una limitación de mi libertad, es una condición indispensable para su realización». Esta idea, por tanto, comparte la defensa de la libertad individual de liberalismo, pero se distingue de él en que el anarquismo es un socialismo y por tanto no admite las clases sociales ni la propiedad privada, es decir, rechaza el orden capitalista.

La segunda es la idea de naturaleza. Heredero de la tradición cientifista del siglo XIX, el anarquismo entiende que el ser humano está sujeto a determinismos biológicos, los cuales ha de conocer y dominar, y así inventar, crear los medios para su supervivencia, pues son pocos los instintos que posee. La mayoría de los teóricos

anarquistas se oponen al darwinismo social afirmando que las leyes naturales en el ámbito relacional se rigen por el apoyo mutuo.

El anarquismo sostiene que la revolución que transforme el orden establecido es una que vaya más allá de las estructuras políticas y económicas, y que llegue a la ética de cada persona. De esta manera, critica los valores morales del capitalismo, como el lucro, la insolidaridad y el espíritu de competición. Propone frente a ellos la solidaridad, la igualdad y la libertad. Esta moral no puede ser impuesta y exige una coherencia absoluta entre medios y fines, rompiendo así con la tradición maquiavelista de la política occidental.

El anarquismo comprende que todo poder corrompe, pues conlleva la acumulación de mayor capacidad de decisión en unas manos. Al no identificar la sociedad con el Estado, considera éste como una imposición, un pacto, en el que se da una relación bidireccional entre el poder político y el económico, que genera una sociedad desigual en la que existen las clases y por tanto, se sitúa en el origen de la esclavitud y la opresión: la aceptación del principio de autoridad, que niega la capacidad de las masas para gobernarse a sí mismas, es decir, que obstaculiza cualquier intento de empoderamiento. Este principio también anida en la religión (estructura sociológica que se hace gestora de la fe de los individuos), de ahí el anticlericalismo.

Apostando definitivamente por la capacidad de autogobierno del individuo y del colectivo, el anarquismo encuentra en la autogestión su propuesta en el terreno económico. Autogestión que se opone a la concentración de la propiedad y la acumulación de capital, y significa la toma de la tierra y de los instrumentos por parte de la comunidad.

5.2.2. Los principios de la pedagogía libertaria

Los elementos comunes a todas las propuestas libertarias en el ámbito de la educación son: el antiautoritarismo, la educación integral y la autogestión pedagógica. Debido a la riqueza de las diversas teorías puestas en la práctica del el siglo XIX nos limitamos a mostrar estos principios para comprobar la influencia del paradigma anarquista en la educación popular, sin entrar a detallar las diferentes experiencias históricas³.

El antiautoritarismo, a partir del rechazo de la autoridad religiosa, económica, estatal... de todo signo en el ámbito sociopolítico, se emplaza también en las instituciones educativas. La autoridad (en un sentido negativo) que el niño y la niña, el y la joven, aprenden en la Escuela la reproducen en todos los ámbitos de sus vidas futuras, imposibilitando su emancipación. La pedagogía libertaria parte por tanto de la negación de cualquier sumisión y la afirmación del aprendizaje en y de la autonomía y libertad. Apuntábamos arriba que existe una autoridad negativa que la pedagogía libertaria condena. Esta autoridad es negativa puesto que se alza sobre unas relaciones de poder y jerarquía cuyo horizonte es la sumisión a la orden dada por un superior. El

³ Los tres elementos comunes tratados en este trabajo así como su aplicación en diferentes experiencias se encuentran expuestos de forma clarificadora y sencilla en la obra de CUEVAS NOA, F. J.: *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo. Madrid, 2003.

anarquismo afirma otra autoridad, la moral, que surge del reconocimiento de las capacidades del otro y que ayuda al propio crecimiento. Las relaciones que están en la base de este tipo de autoridad no son de poder, de dominio, de castigo si no se cumple lo mandado, sino de exigencia para con los y las demás y para con uno o una misma. Enseñado en el antiautoritarismo el niño y la niña se ejercitan en la libertad moral y de pensamiento, no dejándose oprimir por nadie. «Una educación antiautoritaria pone al niño o al educando en el centro de la relación educativa, es decir, tiene un carácter paidocéntrico. La educación no debe pensarse más desde la autoridad del maestro, sino desde los intereses y la libertad del alumno. Esta idea no es, desde luego, monopolio del anarquismo, sino que nace con Rousseau.» (CUEVAS NOA, F. J., 2003: 83). Como decíamos al explicar brevemente el anarquismo, la libertad se ejercita siendo libre: la meta es el camino. Sólo siendo libres se construyen personas libres.

La educación integral parte de la idea ilustrada de considerar al ser humano como un ser en su totalidad, compuesto de una serie de capacidades que han de desarrollarse al máximo en igualdad de oportunidades. La separación entre trabajo intelectual y trabajo manual que se incrementa en el capitalismo, tiene como fundamento el supuesto de la desigualdad de facultades entre los individuos, destinando el pensar a unos y el hacer a otros, de manera que tanto unos como otros participan de la alienación resultante. De esta forma, la educación integral trabajaría ambas dimensiones o capacidades del individuo y añadiría a esta unión la de la Escuela y la vida social. La educación integral, por tanto, incluye de forma explícita la cuestión de las relaciones sociales en ella. Así, la Escuela juega un papel fundamental en la transformación de las estructuras sociales vigentes.

Por último, la pedagogía libertaria propone una práctica autogestionada, en la que exista una corresponsabilidad de los individuos que forman la Escuela extendiéndolo al concepto de comunidad educativa, y por tanto, sin ceder ninguna capacidad a ningún órgano externo a ésta. Una educación autogestionada supone que este grupo educativo decidiría en qué espacio desarrollar su actividad, qué contenidos y método tratar (sin influencia alguna de ningún poder externo, esto es, ni Estado ni Iglesia) mirando hacia el crecimiento en libertad de los individuos, impulsaría la capacidad de autoaprendizaje de los y las educandas, etcétera. Por tanto, la autogestión educativa implicaría la negativa a recibir subvenciones ni profesorado del Estado en pos de su autonomía.

5.3. LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

5.3.1. La apuesta del feminismo

Sin duda, uno de los campos en donde ha tenido mayor resonancia la propuesta del poder de FOUCAULT ha sido en el feminismo. Éste, en tanto que teoría crítica y praxis subversiva, ha tomado el poder no desde su centro sino desde sus extremidades, en donde se camufla bajo técnicas diversas ofreciendo herramientas de intervención material e incluso violentas. La teoría crítica feminista ha ido hasta el interior de las prácticas reales para estudiar el poder, para analizar los procesos continuos en los que se someten los cuerpos y se dictan los comportamientos según unos roles ya de

antemano fijados. Por ello, los estudios feministas representan una de las disciplinas en las que se ha estudiado más exhaustivamente la propuesta foucaultiana que sostiene que esas relaciones de fuerzas llamadas más comúnmente poder (pensamientos, deseos, cuerpos, etc.) han constituido y constituyen los diferentes sujetos de acción. De esta forma, entendiendo que el poder es algo que circula constantemente y no dirige de forma unidireccional, el feminismo ha hecho un inmenso esfuerzo intelectual, aunque no sólo, por entender su funcionamiento y su ejercicio en la sociedad y a través de la historia, haciendo aportes fundamentales a la comprensión de la misma mediante novedosas categorías que revolucionaron los paradigmas de pensamiento tales como patriarcado, género, etc.

El pensamiento feminista ha apostado por desenmascarar las prácticas que asimilan los gestos, los discursos, los deseos y los cuerpos a *lo femenino*, constituyendo de esta manera a *la mujer*. La mujer, entonces, como producto de unas determinadas prácticas de poder. Como veíamos hace unos apartados, poder significa para FOUCAULT relaciones de fuerzas, redes de poder. Así podemos pensar que todos y todas tenemos siempre cierto poder; sin embargo, éste no es lo mejor repartido del mundo. No todos ni todas podemos ejercerlo de la misma manera por lo que se hace necesario un análisis pormenorizado y ascendente del poder: seguir su genealogía, comprobar sus técnicas y estrategias para examinar su uso por dispositivos o formas de dominación más general o global.

El feminismo ha sido consciente de que el poder está acompañado siempre de saber, más exactamente, de una acumulación del saber, a través de diversas técnicas de investigación, de observación, documentación, registro y verificación. Porque ese «problema que no tiene nombre» como decía BETTY FRIEDAN en *La mística de la feminidad* (1963), es efecto de un poder que se ejerce sutilmente. Y es precisamente debido a esta sutilidad que necesita a su alrededor un inmenso dispositivo de saber formado por aparatos de saber, que no son ideología. El pensamiento feminista de esta manera analiza la historia de las mujeres, esa historia que nos habla del modo en que las mujeres son constituidas como sujeto *mujeres*. Siguiendo de nuevo a FOUCAULT, diríamos que han existido diversas maneras de objetivar ese sujeto a través de lo que él llama «prácticas divisorias», es decir, dividiéndolo de los otros, y dividiéndolo en su interior. Así, de un lado estarían los hombres, y al otro las mujeres (como términos distintos, pero no contrapuestos dicotómicamente, sino necesarios para su propia definición). Así, y de otras muchas maneras (y más si atendemos a las diversas interpretaciones y corrientes que existen dentro del feminismo y de la teoría crítica), las relaciones de poder se muestran a través de banalidades que no por ser hechos baladíes hay que dejar de descubrir qué problemas específicos están conectados con ellos.

Durante siglos, y aún en innumerables lugares del mundo y situaciones diarias, la racionalidad y el abuso de poder de los hombres para con las mujeres parecen ir juntos. La racionalización de este abuso de poder ha funcionado de forma más o menos explícita a lo largo de la(s) historia(s) de la humanidad y el pensamiento feminista ha querido investigar y sacar a la luz esa racionalidad que sustenta tal unión. En nuestra opinión, el feminismo ha realizado dos posibles recorridos en ese intento de desvelamiento: el análisis de las formas de poder que tienen como efecto la opresión de las mujeres desde su racionalidad interna, por un lado; y el análisis de las formas de resistencias contra esas formas de poder; es decir, cuáles son esas estrategias que se oponen a las formas de poder culturales que intentan disociar esas relaciones.

Las luchas de las mujeres en las últimas décadas vienen acompañadas por otras luchas que tienen en común, además de su antiautoritarismo, su transversalidad o su globalidad, no circunscritas a un país, una sociedad o una economía determinada. La meta de estas luchas es la erradicación de los efectos que tiene el poder en sí sobre los cuerpos y las vidas de los individuos: sobre las subjetividades, y por ello, sus luchas son inmediatas, porque denuncian los poderes que actúan directamente sobre ellas. En los últimos tiempos hay un cuestionamiento constante del estatus del individuo desde estas luchas: tenemos derecho a ser diferentes, somos individuos pero no nos encontramos solos ni solas, sino que se enfatizan los lazos comunitarios, aquellas intersecciones que construyen nuestra identidad. Son luchas que reivindican los diferentes saberes en contra del poder ligado al conocimiento y la calificación, y denuncian todas las representaciones revestidas de mitificación que nos son impuestas. Hay un cuestionamiento directo de la manera en que se produce, circula y se controla el conocimiento.

Las luchas de los movimientos sociales, del ecologismo, del feminismo, etc., destacan por no atacar a un enemigo específico, institución, clase o similar, sino el ataque a una forma, a una técnica de poder que está presente en nuestra cotidianeidad, clasificando al individuo e imponiendo determinadas verdades ligadas a la individualidad categorizada. Por tanto, podemos afirmar que la resistencia y la lucha contra las formas de sumisión de la subjetividad o sujeción son fundamentales, y se articulan además con las resistencias y las luchas contra las diversas formas de dominación de explotación que siguen existiendo e incrementándose en el actual sistema capitalista global. Y es que estas distintas formas de sujeción no pueden ser analizadas desde ninguna disciplina de forma separada de su relación con los mecanismos de explotación y dominación: están interrelacionados.

Por tanto, se hace imprescindible la incorporación de los análisis desde la perspectiva de género para hacer justicia a una realidad tremendamente compleja en la que las formas de poder y las formas de dominación se entrelazan de forma oculta y cubierta. Las estrategias que pretendan transformar estas relaciones deben tener en cuenta los planteamientos de los diversos feminismos y, en concreto, si de educación hablamos, esta apreciación es incuestionable. Sin embargo, si echamos la vista atrás y leemos algunos de las aportaciones teóricas (también prácticas) más relevantes de la última mitad del siglo XX a la educación popular, comprobamos cómo ha sido ignorada la perspectiva de género en numerosas ocasiones. Por ello, vamos a detenernos para profundizar en la propuesta que el pensamiento feminista hace a las prácticas educativas y cuya puesta en marcha con su aportación para el análisis crítico de la educación es muy valiosa para la educación popular: la coeducación.

5.3.2. La coeducación

Una Escuela coeducativa es la que combate las formas de discriminación sexista que perviven aún en el modelo de Escuela mixta y que actúan tanto en el currículum escolar oficial como en el oculto, reproduciendo así los esquemas de control patriarcal existentes en nuestra sociedad. Ante la constatación de los síntomas sexistas en la Escuela es urgente planificar e implantar acciones positivas para una intervención coeducativa eficaz, que haga por transformar en la práctica escolar la

organización de los centros, los materiales y contenidos con los que enseñan y educan, el lenguaje que utilizan y con el se construye la realidad y, por último y no menos importante, las relaciones de convivencia que se establecen. En una frase: coeducar significa construir Escuela usando como cimientos la variable de género para conseguir no sólo una igualdad de oportunidades formal sino real.

Hoy, en una sociedad en la que se ha superado mayoritariamente la separación puramente física entre hombres y mujeres, sigue siendo necesario hablar de coeducación debido a la insuficiencia del modelo de Escuela mixta para la igualdad de oportunidades y la erradicación de las diferencias por razón de género. Siendo toda Escuela coeducativa mixta, no toda Escuela mixta es coeducativa. Y esto es precisamente por la clave de trabajo sobre la que se desarrolla la primera no es la herramienta de género. En la Escuela mixta se lucha contra la desigualdad desde un modelo curricular único, y por lo tanto, formalmente igual para niñas y niños. Sin embargo, al no hacer visible de una forma explícita la cuestión del género, el predominio del imaginario masculino sobre el femenino existente en nuestra sociedad patriarcal y, por tanto, en mayor o menor medida, de forma consciente o inconsciente, existente también en cada una de nosotr@s, sigue funcionando y operando, teniendo consecuencias discriminatorias. «La Escuela mixta ejercía una socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen» (REBOLLO ESPINOSA, M^a JOSÉ, 2006:152). Por tanto, la Escuela coeducativa se va a definir fundamentalmente por una educación integral, «integradora del mundo y de la experiencia de las mujeres»; por ello, será una Escuela combativa con las desigualdades de género, para lo que necesitará ejercitar una conciencia reflexiva y crítica en profesorado y alumnado, para luchar por el igual desarrollo y horizonte de realización personal de niñas y niños, a través de «la crítica, la convivencia, el compromiso, la creatividad y la justicia» (ÍBID., 2006:154). No consiste esta perspectiva de la Escuela en tratar de forma transversal la cuestión de género para sostener un currículum vertical: se trata de integrar la variable de género como una cuestión profunda tanto en el currículum como en el profesorado plasmada así en actitudes, formas de hacer... diarias. Por tanto, el objetivo último de la coeducación es la transformación de las relaciones entre hombres y mujeres.

De esta manera, la perspectiva de género introduce en la educación otra forma de mirar el para qué de la educación y los sujetos de ese proceso. En primer lugar, la perspectiva de género cae en la cuenta de que el género es algo construido socialmente y que, por lo tanto, «ser hombre» o «ser mujer» no viene dado por ninguna naturaleza previa sino que se llega a ser hombre y a ser mujer. Este género construido actúa como modelo simbólico limitando así la vida personal y social de los individuos. En segundo lugar, la perspectiva de género nos hace ser conscientes de que la historia del pensamiento es una historia androcéntrica que ha silenciado intencionalmente a las mujeres como productoras y creadoras de pensamiento así como beneficiarias del mismo.

Para luchar y prevenir todas las formas discriminatorias sexista en la Escuela debemos estar muy atent@s para percibir las, pues «los aspectos que indican la existencia de discriminación sexual en la Escuela no son los mismos que manifiestan la existencia de discriminación social [puesto que] llevamos el sexismo incorporado en nuestra cultura y en nuestra visión del mundo y lo reproducimos en nuestras relaciones cotidianas, lo cual hace mucho más difícil su erradicación» (ÍBID., 2006:155). Es fundamental señalar todas aquellas formas de sexismo que aparecen en el currículum y la normativa oficial, pero más importante es si cabe sacar a la luz todas aquellas que

permanecen de forma callada en el currículum oculto y que operan sin que seamos conscientes ni profesoras ni alumnas.

Desde esta perspectiva, un factor muy importante es la cuestión de las relaciones de convivencia en tanto que, como hemos dicho más arriba, la Escuela es lugar privilegiado de socialización y de aprendizaje con los otros. Uno de los aspectos relevantes a la hora de intervenir a favor de una coeducación real en el centro educativo es el uso del lenguaje, pues éste es una de las principales herramientas del ser humano para construir su realidad. Así, si queremos intervenir coeducativamente sobre la realidad escolar que nos rodea, tendremos necesariamente que evaluar el lenguaje con el que la clasificamos y la comprendemos. También debemos atender a los contenidos y los materiales de los que hace uso la Escuela y que conforman la llamada «cultura académica».

También en referencia a la cuestión de las relaciones de convivencia se debe tener en cuenta el tema de la autoridad. A primera vista, la cuestión de la autoridad puede que no sea percibida en la perspectiva coeducativa, si por ésta entendemos exclusivamente una perspectiva de género en la educación con vistas a una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en el marco dado (marco educativo, legislativo, político, social, económico...). Como anunciábamos en la introducción al trabajo, el autoritarismo está en la base de las relaciones entre personas en la actualidad. Pensemos en la actitud de nuestras alumnas y alumnos en el colegio, en el instituto, en la universidad... pensemos en la actitud de nuestras compañeras y compañeros de trabajo en el ámbito laboral... La sumisión es un aspecto de las relaciones no sólo entre ambos sexos, sino que invade los ámbitos en los que desarrollamos nuestras vidas. Una educación que pretende transformar la realidad para erradicar las desigualdades de todo tipo tiene que aspirar y luchar en la práctica por el empoderamiento y la libertad de las personas, dando respuesta a todos los retos que, ya no sólo como ciudadanas y ciudadanos sino como seres humanos, nos encontramos en la vida social (y también personal, que como sabemos, es pública).

Ante este estado de cosas de la práctica escolar son posibles, y necesarias, algunas propuestas de intervención coeducativa con el objetivo de evitar el sexismo. Estas propuestas se enmarcan en lo que ha venido a llamar «acciones positivas», que consisten siempre en «actos de justicia y no de represalia» (ÍBID., 2006:169). Frente a un discurso y a una práctica educativa que invisibiliza a las mujeres y a cuanto ellas hacen, dicen y piensan; frente a una ausencia no casual sino causal de la subjetividad femenina, se propone buscarla, hacerla aparecer con toda su fuerza y todas sus consecuencias, para darle a las niñas, pero también a los niños, las oportunidades reales de que se desarrollen en sociedad de forma reflexiva, autónoma, crítica, respetuosa y solidaria con el otro y con la otra, con quien inevitablemente conviven. La Escuela, espacio de socialización por excelencia, lugar en donde se forja la calidad de las personas y ciudadanos y ciudadanas del futuro, debe ser cuidada mediante análisis e intervenciones orientados hacia prácticas que sean capaces de construir personas activamente comprometidas por la lucha de la igualdad de oportunidades, no sólo de género, sino también de clase.

Al comienzo del trabajo decíamos que no hay Escuela neutral y que, por ello, nos debemos preguntar qué clase de mundo queremos, y así hallaremos qué clase de persona queremos educar en la Escuela.

5.3.3. Feminismo y educación en interculturalidad

Aristóteles, en el libro VIII de su *Política*, afirma que los ciudadanos de un Estado deben ser educados en consonancia con la constitución de ese Estado. Debido al cosmopolitismo constituyente de la sociedad en la que vivimos, parecería pobre apelar a los límites del Estado para la formación de l@ ciudadan@s. Más bien, si hablamos de qué educación queremos, tenemos que referirnos forzosamente al mundo entero. Nos sabemos interrelacionad@s y en co-dependencia necesaria con lo que ocurre y lo que se decide más allá de nuestras fronteras, trascendiendo nuestra manera de ver el mundo y de relacionarnos con todo lo que no somos nosotr@s mism@s. Así, podemos transformar la tesis aristotélica antes mencionada de forma que la educación que queremos esté en consonancia con la constitución del mundo. Esta constitución es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que como sabemos, está por encima de cualquier reglamento jurídico nacional y que, en principio, es fuente de cualquiera.

El fin de la educación es la adquisición de las competencias necesarias para el bien común. Pero no sólo es la Escuela la que socializa sino que también existen otras instancias socializadoras como la familia, las creencias religiosas o los grupos culturales que refuerzan la identidad propia: la <<identidad normativa cultural>> (siguiendo a MIRAYES, ALICIA, 2010:35) que por lo general poco tiene que ver con nuestra identidad en tanto que sujetos políticos. Ciertas cuestiones en torno a la multiculturalidad como son la libertad, la igualdad y el derecho a la diferencia están hoy en continuo debate. Debemos, como afirma AMELIA VALCÁRCEL, poner límite al <<irracionalismo valorativo>> del <<todo vale>>. Y nos parece oportuno trazar ese límite analizando críticamente cuál es la situación de las mujeres dentro de la cultura en cuestión. Teniendo los derechos humanos como horizonte de referencia entendemos que la universalidad de los mismos y la justicia no pueden ser obstaculizadas por el derecho a la diferencia.

Ser sujeto político significa ser capaz de analizar críticamente la identidad normativa y cultura en la que cada un@ es inscrit@, de manera que haya una subjetividad libre que no sea asignada a una determinada identidad por otras subjetividades. Ser sujeto político significa que soy capaz de discernir de entre toda mi <<mochila cultural>> qué pertenencias son las que realmente quiero que me identifiquen. Es aquí donde la Escuela juega un papel fundamental al ser portadora y transmisora de unos valores comunes que hagan posible ese análisis crítico. Y sólo una Escuela coeducativa es capaz de garantizar la plena igualdad entre los sexos y posibilitar que los futuros adultos no asuman roles determinados por ideología y estereotipos sexuales.

La Escuela que tenemos, sin embargo, ofrece <<una educación orientada hacia el éxito, la eficacia y la competitividad [fomentando] el individualismo e [impidiendo] la emergencia del civismo>> (MIRAYES, ALICIA, 2010:46). Por civismo entendemos <<un grado de autocontrol por el cual las emociones y los instintos dan paso a la razón y a la conciencia moral>> (ÍBID., 2010:47). Este autocontrol, que precisa de capacidad crítica y emocional, es fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos con el fin de erradicar las normas y los estereotipos sexuales.

6. LA EDUCACIÓN POPULAR

«Ningún «orden» opresor soportaría el que los oprimidos empezarán a decir: ¿Por qué?»
(FREIRE, PAULO, 2003: 99)

6.1. INTRODUCCIÓN

No se trata de que la educación popular pretenda no conllevar un saber y un poder; ya hemos visto que hay maneras diferentes de comprender qué sea la libertad, el conocimiento y el poder, que estos términos pueden estar al servicio de distintos objetivos. Aunque sí podemos afirmar que la educación popular no quiere establecer un sistema educativo como tal, pues todo sistema define, de una vez por todas, qué hacer y cómo hacer, y este encasillamiento, este control de lo que se dice y lo que se piensa es antitético de la educación popular. Ésta tampoco tiene entre sus metas mantener o modificar la adecuación de los discursos, sino poner en marcha prácticas que ofrezcan vetas de transformación del saber y del poder, y de los discursos que los sustentan. Desde los años setenta del siglo XX, la educación popular está ligada una manera nueva de educar, que problematiza, que libera, según el planteamiento de Paulo Freire, y que busca devolver el protagonismo de todas aquellas personas oprimidas en la historia.

Debido a que «La historia de la educación popular no aparece como un progreso continuo y acumulativo, sino como una serie de procesos «desracionalizantes», entrañando cada uno de ellos una nueva racionalización» (UBILLA, PILAR, 2004: 80), han existido diversas prácticas de educación popular unidas a distintos esfuerzos teóricos críticos de la educación, pero el pensamiento que ha servido de paradigma es el del brasileño PAULO FREIRE. Éste comenzó un método pedagógico de alfabetización a partir de las palabras que tienen sentido en las experiencias y formas de vida de aquellas personas analfabetas. Resultó ser un método eficaz a todos los niveles: el poco tiempo en el que grandes masas se familiarizaban con la lectura y la escritura y, sobre todo, las prácticas éticas y políticas que de él se alzaban, permitiendo devolver la confianza en uno y una misma, y la puerta abierta a la actuación sobre el mundo circundante. Esas «palabras generadoras» con las Freire trabaja no son las palabras permitidas y sancionadas desde el poder como válidas sino las que validan las personas mismas.

FREIRE constituye una pedagogía a través de la crítica, teórica y práctica, del lenguaje, de las formas en las que el poder dominante se configura en la educación apelando a una presupuesta neutralidad y objetividad. Así, desde la realidad de Brasil, el autor construye un discurso anticolonial y postcolonial rompiendo el silencio impuesto desde el poder rehabilitando esos saberes de las minorías que se enfrenta contra el saber único, la *Historia* única y la *Verdad* única. Esta Pedagogía como teoría y práctica crítica, que tiene como *leitmotiv* la educación como práctica de la libertad, nos anima a cuestionar la relación que guarda la Escuela y la sociedad, y la Escuela con las formas de vida cambiantes en nuestro mundo. Y, en concreto, nos hace cuestionarnos la relación entre la Escuela y la producción de conocimiento en las

sociedades capitalistas, caracterizadas por la fe en el poder del hombre occidental, en el progreso y crecimiento infinitos y totalizadores. Son éstos los rasgos de la actual globalización neoliberal que vehicula mundialmente un concepto único de economía y crecimiento, excluyendo a aquellos individuos y grupos culturales y sociales que no participan, bien porque no pueden, bien porque no quieren, de esta economía.

6.1.1. El capitalismo cognitivo

Con este término nos referimos

«al avance histórico del capitalismo industrial y el papel nuevo del conocimiento en la economía. [...] La relación entre la esfera de producción de conocimientos y la de la producción de mercancías que había caracterizado el capitalismo industrial resulta modificada. Irreductible a una noción de economía del conocimiento, el capitalismo cognitivo comportaría una autonomización de la esfera de producción de conocimientos con respecto a la de la producción material, y haría de la primera una esfera de acumulación capitalista en sí misma. [...] El capitalismo cognitivo tiende a hacer de todos los conocimientos, sean artísticos, filosóficos, culturales, lingüísticos o científicos, su campo de valorización y de los lugares donde estos conocimientos son producidos, sus fábricas. Así pues, es allí donde una nueva relación se definiría entre capital y vida.» (CORSANI, ANTONELLA, 2006:67 – 69).

En las sociedades capitalistas actuales se alza una nueva forma de acumulación constituida fundamentalmente por el conocimiento, modo en el que valoriza el capital. En este capitalismo cognitivo, «la parte del capital inmaterial e intelectual, definida por la proporción de trabajadores del conocimiento y de las actividades con alta intensidad en saber (servicios informáticos, I+D, enseñanza, formación, sanidad, multimedia, software,...) es cada vez más la variable clave del crecimiento y la competitividad entre naciones» (GALCERÁN, MONTSERRAT, 2006:410). A las empresas les interesa que las instituciones encargadas de la formación y transmisión del conocimiento a los futuros trabajadores y trabajadoras estén subordinadas a sus necesidades, pues un elemento principal en la rentabilidad de las empresas, y por tanto de la valorización de su capital, es la innovación, de la cual forma la formación del conocimiento, es decir, la comunicación y la información. Éste es el nuevo modelo que siguen las instituciones educativas y formativas, plegadas a las exigencias del capital.

La acumulación capitalista no se fundamenta, como en su etapa industrial, en la explotación del trabajo solamente, sino también, y principalmente, «en la red del conocimiento, de la vida, de la salud, del tiempo libre, de la cultura, de los recursos relacionales entre individuos (comunicación, socialización, sexo), de lo imaginario, de la formación, del hábitat, etc.» (CORSANI, ANTONELLA, 2006:69). Esto se traduce en lo que vemos diariamente en los anuncios publicitarios: la compra-venta de formas de vida y de socialización, también de educación. De ahí el *boom* del sector servicios que cumplen la función de controlar esas formas de vida. De esta manera funciona la ideología capitalista que, a través del discurso económico que se difunde en nuestra cotidianeidad como ningún otro discurso antes lo ha hecho, tiende a inmovilizar las iniciativas de transformación. FREIRE, ante tal discurso, propone la tarea e comprometernos responsablemente en esa producción de conocimientos, cuando fabricamos ideas, saberes, e incluso cuando consumimos. Desde esta actitud de

responsabilidad y compromiso con la construcción de la libertad y de prácticas alternativas al individualismo capitalista nace la educación popular.

A continuación vamos a exponer y a profundizar en las ideas y los rasgos fundamentales que perfilan la teoría y la práctica de la educación popular basándonos en la propuesta de PAULO FREIRE.

6.2. UNA PEDAGOGÍA SUBVERSIVA

«La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que, al no ser libre lucha por conseguir su libertad.» (FREIRE, PAULO, 2003:43) También afirma que nadie se libera sólo, sino que los hombres (y las mujeres) nos liberamos en comunión, juntos. Una concepción de libertad que se contrapone a la libertad liberal que atrás expusimos, pues no la da por supuesta como naturaleza inherente del ser humano, sino que para su consecución necesita de una previa toma de conciencia por el sujeto y de una voluntad y una posibilidad de acción para transformar esa situación y luchar por conseguirla. Esa concientización así como la voluntad y la posibilidad de acción sobre la realidad precisan, sin embargo, de una educación, pero no una cualquiera, o no al menos la que se nos ofrece desde los poderes cuyos intereses están puestos en la reproducción del sistema capitalista y que, por tanto, su objetivo fundamental consiste en la formación de los futuros trabajadores y trabajadoras. Por ello, por esa docilidad de los cuerpos pretendida que explicamos atrás, a los poderes (al opresor, en palabras de FREIRE) no les interesa que se generalice una educación que permita una «inserción crítica» de la población, sino «la permanencia de ellas [las masas oprimidas] en su estado de inmersión en el cual, de modo general, se encuentran impotentes frente a la realidad opresora.» (ÍBID., 2003:51). La conciencia que oprime es definida por FREIRE como aquella que posee la convicción de que le es posible reducir todo a su poder de compra, es decir, aquella que tiene una concepción puramente materialista de la existencia, que, en tanto que clase poseedora, identifica tener con ser, por lo que tener más se convierte en el valor máximo, el dinero en la medida de todas las cosas y el lucro en el objetivo principal. Dejar de ser objeto para ese poder significa humanizarse, y por ello, todo intento de humanización es subversivo, y esta pedagogía también lo es.

6.2.1. Educación bancaria y educación para la libertad

Con la expresión *educación bancaria*, FREIRE hace referencia a la educación reducida a mera transmisión unidireccional de los conocimientos, desde el/la profesor/a hasta el alumnado, ignorante. En ésta, el/la educador/a aparece como únic@ poseedor@ del conocimiento, quien tiene la autoridad que confiere “decir la Verdad”. Frente a ella, propone una *educación problematizadora* que rompe esa unidireccionalidad en pos de una retroalimentación de los conocimientos entre

educador/a y educand@s. El fundamento de este tipo de educación es claramente dialógico: educador/a aprendiz que no sólo educa sino que también es educado/a. Así, se quiebra el principio de autoridad, para pasar a constituir un proceso de educación en la que todos los actores se educan juntos, fomentando la práctica de la libertad.

Otro de los rasgos que caracterizan la educación bancaria es su alejamiento del mundo, en la que se transmiten conocimientos abstractos, propiciando la pasividad de los sujetos ante lo que sucede en su realidad. Contrapuesta a ésta, la *educación problematizadora* comprende a la persona inscrita en un entorno, vinculada de forma inexorable a éste, y por tanto, entendiendo al sujeto con los demás, y nunca aislado. Por ello, esta educación se orienta a la reflexión, pero no abstracta, y por tanto, a la acción sobre la realidad para su transformación y obstaculizando la pasiva integración y aceptación de situaciones opresivas.

Es la contradicción entre educador/a y educandos/as, mantenida de forma interesada en la *educación bancaria*, la que salta por los aires en una educación para la libertad. Un sujeto autónomo no permite que se le cosifique al considerarle recipiente vacío que hay que llenar a través de la memorización mecánica de los conocimientos transmitidos por el/la profesor/a. El alumnado sobresaliente en *la educación bancaria* es entonces aquél que es capaz de retener cuanta más información posible y su repetición en el examen, no aquél que construye conocimiento, lo analiza, lo discute y lo actualiza. La pasividad en el ámbito de participación ciudadana y de protagonismo en las relaciones sociales, económicas y culturales es resultado directo de la pasividad sembrada en la Escuela. Por esto mismo FREIRE considera la educación bancaria como herramienta opresora. Si la Escuela consigue realmente rehacer al individuo a través de este proceso educativo, ¿qué tipo de sujeto resulta? Un/a trabajador/a dócil que hace lo que se le ordena sin ningún cuestionamiento: autómatas perfectamente adaptados al sistema capitalista.

La educación popular no sólo se refiere a la práctica educativa formal, sino también a la no formal e informal, pero todas tienen un horizonte común: una intencionalidad de transformación. Lleva en su seno la lucha por un nuevo paradigma educativo contrapuesto al autoritario característico del modelo capitalista, fundamentado en principios éticos y políticos que principalmente miran hacia unas relaciones distintas entre los seres humanos, relaciones de justicia y equidad. Para ello, la educación popular defiende el desarrollo pleno de todas las capacidades del ser humano abrazando todas y cada una de sus dimensiones. Por tanto, no sólo es la aplicación de ciertas estrategias de participación sino también una corriente educativa que cultiva la teoría y la práctica de diversas maneras en una multiplicidad de prácticas; y tampoco se opone, como a veces se cree, a la educación formal, pues es posible aplicarla en el ámbito del aula; aunque, por supuesto, requiere una transformación radical del sistema educativo actual.

En sí misma es política, y así la define FREIRE, que dice: «Para mí, la educación es un proceso político-pedagógico. Esto quiere decir que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico.» (JARA, ÓSCAR, 2010, p.8). Como hemos afirmado anteriormente, en las prácticas educativas tienen lugar relaciones de poder que afectan directamente a los sujetos educadores y educandos. En esta afirmación radica el carácter político de la educación popular y en su exigencia de construir sujetos históricos y sociales, agentes de transformación. De ahí que no se pueda extirpar de la educación popular su constante oposición a toda forma de injusticia.

6.2.2. Claves de la Educación Popular

Hemos dado ya alguna definición concreta de educación popular inspirándonos en el planteamiento que hace el brasileño PAULO FREIRE en las décadas de los sesenta y setenta. Como hemos señalado, la educación popular no es algo estático sino que se nutre de una multiplicidad de prácticas que la convierten en una praxis dinámica, siempre abierta, necesariamente, a su cuestionamiento y su actualización constantes. A finales de los años noventa del siglo XX, azuzados por las transformaciones radicales que había sufrido el sistema capitalista en todo el mundo, pero especialmente y de forma alarmante en América Latina tras la desaparición de importantes dictaduras militares y la toma de protagonismo en el escenario social y cultural de los movimientos sociales antisistémicos, se inicia un período denominado «refundamentación de la educación popular». Pese a que existen diferentes interpretaciones de si fue o no realmente una «refundamentación», todas y todos los autores y educadores coinciden en que significó un esfuerzo y un cuestionamiento de las prácticas de la educación popular hasta ese momento llevadas a cabo para entrever y anticipar los retos y desafíos a los que ésta se enfrenta en el nuevo milenio. De estos encuentros, reflexiones y análisis interpretativos de la realidad de la educación popular (tomados aquí principalmente de la publicación *La Piragua*, del CONSEJO PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL) en sus números 20 y 21 del año 2004), sin olvidar la vigencia del pensamiento de FREIRE en la actualidad, tomamos las siguientes claves que caracterizan de forma general a cualquier práctica de educación popular.

LA EDUCACIÓN ES POLÍTICA

Con esta afirmación comenzamos este trabajo: la educación es política; el educador no actúa en un espacio pretendidamente apolítico, ni fuera de la política: su práctica le compromete en los devenires posibles del mundo. Este carácter político de la práctica pedagógica no significa que los profesores sean agitadores. «La cualidad de ser político es inherente a la esencia de educación. Ciertamente, la neutralidad de la educación es imposible» (FREIRE, PAULO. 1998:120). La pretensión de neutralidad presupondría una perfecta concordancia de las visiones del mundo. La pretensión de neutralidad es la pretensión de imponer una visión del mundo, «una» narración de la «Historia» del mundo, y, asimismo, la de dejar mudos a todos aquéllos para los que esta historia no es la suya, pero que, con todo, actúa en sus vidas.

En unas sociedades en la que la educación está sometida a su valorización en el mercado, asumir su naturaleza política abre nuevas vías de resistencia. Y justamente las prácticas de educación popular apoyan la politización de todos los ámbitos de la vida de los seres humanos, también el plano personal, pues así es como se abre la posibilidad de un ejercicio verdadero de la ciudadanía, descubriendo los límites que el modelo neoliberal de democracia impone restringiéndola al campo de lo instituido políticamente por el Estado. Así, «la educación popular [...] colabora en los procesos

de autoconciencia individual y colectiva; [...] refuerza los procesos de autonomía y creación cultural; [...] favorece el desarrollo de iniciativas que formulan y recrean permanentemente «lo público»; y, [...] en medio de estos procesos, favorece también «el salto» de la diversidad hacia procesos inéditos y democráticos.» (GARCÉS, MARIO, 2004:122). Tenemos una escolarización obligatoria y una universidad de masas que han elevado la «formación» (una formación también medida según el mercado) y sin embargo, una cada vez mayor precarización de las condiciones de la vida caracterizada por unos niveles increíbles de desempleo y la discontinuidad en los empleos. Y sin embargo, ahora más que nunca, seguimos escuchando que la solución a esta pérdida de derechos está en la formación permanente, en la obtención de títulos y más títulos. Una formación permanente que se impone a todas las personas y se alarga durante toda la vida, puesto que la adquisición de las competencias que exige el mercado está en constante cambio (flexibilidad, valor positivo visto desde el mercado). Una formación permanente que toma rasgos de obligatoriedad. A lo largo de todos y cada uno de las etapas educativas, no se trata, como afirma ANNE QUERRIEN, «de fabricar un hombre libre de leer cualquier cosa, libre de saber, libre de aprender, sino de encerrar al hombre en la pasión de la reproducción, de someterlo por la obligación financiera y familiar que pesa sobre su consumo, del deber de trabajar mejor y más. Se trata de transformar el deseo de saber, de aprender, en obligación de trabajar, en obligación de desear trabajar» (CORSANI, ANTONELLA, 2006:61). De nuevo la educación como dispositivo de control, de nuevo la educación como política.

IVÁN ILLICH, a comienzos de los años setenta del siglo XX, defendía una sociedad sin Escuela (*La sociedad desescolarizada*), no queriendo hacerla desaparecer, sino anunciando lo que las instituciones niegan: reinventar la Escuela y construirla como derecho; una Escuela que dé valor a todos esos saberes obtenidos fuera de las instituciones y no creando personas dependientes -en tanto que ignorantes- que necesariamente deben pasar por ella.

EDUCAR PARA OTRO MUNDO POSIBLE

Aunque la Escuela sea producto de la sociedad, a los y las educadoras les debe caracterizar la esperanza en su tarea de transformar a las personas, fomentando que ellas puedan construir un mundo diferente. Sin esa esperanza, la educación pierde su sentido. De esta manera, educar es *educar para otro mundo posible*, de tal manera que se lleve a cabo una formación crítica e integral y no solamente una formación plegada a las necesidades y exigencias de los mercados. A esta educación esperanzada no le interesa reproducir las formas de vida derivadas de la ideología neoliberal, sino una transformación radical de la realidad, y por ello, en primer lugar de las personas. De esta manera, este cambio depende de todos y todas, de la concientización y la organización, pues todas y todos somos responsables de la reproducción exacta de esa escuela. «Educar para otro mundo posible es educar para superar la lógica deshumanizadora del capital que tiene en el individualismo y en el lucro sus fundamentos, es educar para transformar radicalmente el modelo económico y político actual» (GADOTTI, MOACIR, 2006:233). Aunque para ello es necesario superar muchos miedos que nos atan a las prácticas de esa Escuela que se pretende erradicar, como el

dejar aflorar la voz de las y los educandos para dejar atrás la práctica común que considera al alumno o alumna como aprendiz ignorante, recipiente vacío que ha de llenarse con la verdad y el saber que transmite la profesora o el profesor, saber por lo general alejado de la realidad y de los intereses del alumnado. Es decir, superar el miedo a educar en la autonomía y no en la dependencia; superar el miedo a reconocerse ignorante.

LLEGAR A LA CAPACIDAD DE ACTUAR PARA UNA DEMOCRACIA INTEGRAL

El proceso educativo debe ser un proceso que permita llegar a la capacidad de actuar. Esto presupone que hayamos tomado conciencia del hecho de que, si estamos condicionados, no estamos por ello determinados, así como de que, aunque no somos todopoderosos, tampoco somos impotentes: somos seres autónomos. La educación popular pretende justamente esto: la afirmación de nuestro ser autónomos, que no autocentrados, es decir, capaces de superar el enfrentamiento contra «todo lo que no soy yo», para desplegar todas las propias capacidades en tanto que hombres y mujeres. Como ya mostramos, mientras que para el neoliberalismo autonomía significa incentivar el individualismo, la autonomía en la educación popular, de clara inspiración freireana, se asocia a «la solidaridad como compromiso histórico entre hombres y mujeres, a una ética universal del ser humano y a una pedagogía de la autonomía» (PONTUAL, PEDRO, 2004:126). Por ello, para la educación popular también es fundamental acabar con prácticas educativas diferenciadas según el género, características del modelo neoliberal y patriarcal, para abrir la posibilidad de construir nuevas relaciones de poder a nivel político y social, pero también en la cotidianidad. «Contrariamente a la oposición simplificante entre una autonomía sin dependencia y un determinismo de dependencia sin autonomía, deberíamos concebir la noción de autonomía en relación con la idea de dependencia, y esta paradoja fundamental es invisible para todas las visiones disociadoras para las que existe una antinomia absoluta entre dependencia e independencia [...] Toda vida humana autónoma es un tejido de dependencias.» (UBILLA, PILAR, 2004:81).

FREIRE quería hacer de la educación popular una lucha concreta para el cambio social que transformara a los seres humanos en sujetos individuales y también colectivos, protagonistas de su propia historicidad. Vivimos un momento en el que los movimientos sociales están retomando su fuerza emancipatoria, principalmente en América Latina, pero también en España, y no sólo recientemente. Y la educación popular ha formado y forma parte activa de su configuración y por ello, sus prácticas están asumiendo nuevos retos en este ámbito, en donde aflora con fuerza el sentido de lo público, su recuperación y su democratización, con independencia del Estado y en constante cuestionamiento del mismo.

La democracia representativa es una democracia restrictiva puesto que es meramente procedimental, basada en las elecciones directas de los representantes políticos, quienes toman decisiones políticas de acuerdo a unos ciertos principios. Sin embargo, la democracia entendida no sólo como régimen político sino como proyecto, esto es, una democracia participativa, no se reduce a unas reglas del juego, sino que es

una manera de entender y de plasmar las relaciones de todo tipo en una sociedad que mira hacia el bien común, basada en los principios de equidad y justicia social para todos y todas en todos los ámbitos. Hablamos entonces, junto con ROCÍO LOMBERA (2004:132), de «democracia integral participativa», frente la democracia formal representativa. Así,

«la democracia del capital es selectiva y excluyente en lo que se refiere a los que pueden usufructuarla, es restrictiva en términos de los diferentes aspectos y dimensiones de la existencia humana y social que abarca [...] La democracia integral sería el sistema político que garantice a cada uno y a todos los ciudadanos la participación activa y creativa, en cuanto sujetos en todas las esferas del poder y del saber de la sociedad. El sistema que garantice a cada uno y a todos el derechos de ser coautores del mundo... para eso, cada uno y todos los ciudadanos de la sociedad son llamados a participar, en cuanto sujetos, al mismo tiempo singulares y plurales del desarrollo y de todas las instituciones relacionadas con éste, desde la familia, la aldea, el barrio y las unidades productivas hasta el Estado.» (BOFF, LEONARDO, cit. en LOMBERA, ROCIO, 2004:132).

APUESTA POR LO COMUNITARIO

La racionalidad práctica emancipatoria se ve ahogada por la racionalidad instrumental, racionalidad única impuesta por la fe ciega en la tecnología en un imaginario social que ve en la política decisiones de expertos, negando la participación de la ciudadanía y afirmando, al final, que es necesario asumir el sistema en el que vivimos, «el mejor de los mundos posibles» pues somos impotentes ante tales poderes. Sin embargo, sólo desde la sociedad civil se pueden construir esos espacios en donde comiencen a aplicarse alternativas globales para transformar los valores que constituyen las relaciones de dominación propias de este sistema, porque «no es necesario esperar el cambio estructural para entonces iniciar el cambio que deseamos realizar. Las partes – en cierto modo – deben anticipar la transformación del todo» (UBILLA, PILAR, 2004:84). La educación popular hunde sus raíces en espacios, en los movimientos sociales antisistémicos como respuesta y resistencia a la crisis de civilización que vivimos, movimientos de carácter profundamente ético y político. Son movimientos conscientes de las novedosas formas de dominación en nuestras sociedades, como el machismo o el especismo, y de que la separación del Estado y del mercado es más aparente que real, demandan un cambio de paradigma social que eleve la calidad de vida de todos y todas. Dice BOAVENTURA DE SOUSA (2001:177) que «la novedad más grande de los nuevos movimientos sociales reside en que constituyen tanto una crítica de la regulación social capitalista, como una crítica de la emancipación social socialista tal como fue definida en el marxismo».

La educación popular es una apuesta por lo comunitario. No se *hace* educación popular en interés únicamente del individuo que aprende, para que éste aprenda *todo lo que sabe* aquel o aquella que le enseña y que, en un futuro, sea capaz de desenvolverse *con éxito* en el mundo hostil en el que está inserto o inserta. La educación popular es una educación eminentemente comunitaria, en la que la transmisión de los conocimientos la realiza la comunidad, el grupo, con el que el individuo comparte su

vida o al menos, alguna de sus dimensiones. El aprendizaje no es individual, no es un 'para mí', sino un 'para nosotras'. Porque el objetivo primordial de la educación popular no es el afianzamiento ni la reproducción de unos conocimientos ya fabricados y pensados por otros, útiles y funcionales al orden establecido, sea cual fuera, sino la transformación continua de la realidad a través de los sujetos que la piensan y que actúan en ella.

ENSEÑAR A APRENDER QUE NO SOMOS TABULA RASA

Uno de los supuestos a partir de los que se construye la educación popular es la afirmación del valor y de la validez de las culturas populares. De esta manera, cultura no sólo es el conjunto de saberes de características, intereses y prácticas de un grupo considerado «superior», sino que cultura es, siguiendo a PAULO FREIRE, cualquier producción humana que resulta de una intervención del hombre sobre la naturaleza. Quienes han enfocado de manera problemática la cuestión de la universalidad y la objetividad del saber son las filósofas, las científicas y las epistemólogas, en fin, las mujeres, apostando por un posicionamiento crítico frente a la ciencia. «La objetividad feminista – escribía DONNA HARAWAY – significa simplemente saberes situados», pero los saberes de los «interesados» no son inmediatamente saberes situados, «el saber situado – observa BEATRIZ PRECIADO releýéndola – no constituye una transgresión que viene de los márgenes de la normalidad» (CORSANI, ANTONELLA, 2006:82). Son esos saberes situados lugares privilegiados de transgresión frente a toda autoridad científica instauradora de verdad.

Así, «toda persona que trabaja tiene una experiencia activa sobre el mundo en que vive, una experiencia que lo vuelve «culto», esa persona poseedora de una cultura, se enfrentará con la cultura erudita mirándola sin servilismo, sin humillación. A partir de esta conciencia, con altivez, podrá encarar la cultura erudita simplemente como «otra cultura» que tendrá ventajas si la adquiere». (CORTESÃO, LUIZA, 2006:311). Por tanto, enseñar a aprender quiere decir revalorizar que todos y todas tenemos saberes, y que además, somos capaces de seguir articulando nuevos saberes con los otros, y que por consiguiente, somos también capaces, no sólo de aprender, sino también de enseñar, por lo que éste deja de ser un privilegio exclusivo del profesor o profesora, al reconocerse igual que los demás, capaz de aprender y de enseñar. De esta manera los distintos saberes pueden articularse para contar otras historias del mundo, otras representaciones del mundo, no sólo la única «Historia» que se transmite y se reproduce una y otra vez en el inerte libro de texto. Una narración, entonces, caracterizada por la multiplicidad de voces y por la recuperación de la dignidad de todas ellas, capaces de hablar y de contar. Enseñar a aprender significa, entonces, como dice FREIRE, liberarse de la «colonización del espíritu» al escapar de las formas contemporáneas de dominación y opresión, pues oprimida es aquella persona a la que se le niega la posesión de un saber, una cultura y una historia.

Afirma JACQUES RANCIÈRE (2003:10) «se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es el que encierra una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde solo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano.» Josef Jacotot, profesor de francés en la Universidad de Lovaina a comienzos del siglo XIX hace un descubrimiento educativo sorprendente con sus alumnos holandeses con pocos conocimientos de la lengua francesa: enseñar quiere decir conducir al alumnado para que utilice su propia inteligencia. Justamente lo contrario de la educación, esto es, el embrutecimiento según RANCIÈRE consiste en obstaculizar el uso de la propia inteligencia, es decir, subordinarla a la de otro u otros: «[el problema de Jacotot] era la emancipación: que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual, y decidir su uso [...]. Quién enseña sin emancipar atonta. Y quién emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada.» (2003:11-12). Enseñar no es transmitir un conocimiento, sino ayudar a que las condiciones para su construcción aparezcan: he aquí la enseñanza como práctica de liberación que retoma FREIRE más de siglo y medio después. Escribe:

«La liberación auténtica, que es la humanización en marcha, no es una cosa que se puede depositar en los hombres. [...] Es una praxis que supone la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. [...] En este sentido, la educación liberadora, concientizadora, no puede ya ser el acto de depositar, o de contar, o de transferir o de transmitir «conocimientos» y valores en los alumnos, simples pacientes, sino un acto cognitivo. [...] El antagonismo entre las dos concepciones, una «bancaria», que está al servicio de la dominación, la otra, concientizadora, que está al servicio de la liberación, toma cuerpo precisamente aquí. Mientras que la primera necesariamente perpetúa la contradicción educador/alumno, la segunda realiza su avance.» (FREIRE, PAULO, 2003:81)

La práctica educativa es una práctica relacional, entre educador/a y educando/a y entre l@s educand@s mism@s. Relaciones que se anudan y en las que se desvelan las particularidades de todos los actores a la vez que sus diferencias. En el aula, la distancia que separa al profesor de los estudiantes es un abismo, aumentado por el posicionamiento de los cuerpos en el espacio del aula, todos ordenados en filas mirando hacia delante, en numerosas ocasiones sentados en pupitres en los que las sillas están pegadas a la mesa, de manera que se impide una proximidad que acercaría los cuerpos y las vidas de los unos y de los otros. En la educación popular, el trabajo se convierte en un trabajo con las diferencias y desigualdades que atraviesan el grupo; el

afecto que llegará (o no) a generarse en la relación es, así pues, un factor fundamental para comprender los resultados del grupo, la capacidad de aprender juntos a aprender, más que de las respuestas, a plantear las preguntas pertinentes para aproximarse cognitivamente al objeto que nos disponemos a conocer. Enseñar exige querer el bien de los aprendices: «...debo dejar de lado como falsa la separación radical entre el comportamiento serio del profesor y la afectividad. [...] Mi apertura a querer el bien significa disponibilidad a la alegría de vivir, la misma alegría de vivir que, asumida plenamente, no me permite ni transformarme en un ser «meloso» ni tampoco en un ser duro y amargo. [...] La alegría no llega sólo con el descubrimiento, forma totalmente parte del proceso de investigación» (FREIRE, PAULO 2003:150).

La afectividad está estrechamente unida a la responsabilidad del profesor: escuchar, captar los silencios, las ausencias y las indiferencias, interpretarlas, descubrir los intereses y los deseos de cada cual y saber ayudarlos a salir a escena para que todos esos saberes puedan alimentarse y construirse. Aunque, cuando en la clase la presencia es obligatoria, un mero trámite para conseguir un título, este deseo de aprender queda absolutamente anulado, para todos los actores.

A modo de resumen, mostramos el siguiente cuadro tomado de NICOLÁS GUEVARA (2004:96 – 97) en el que se muestran los rasgos fundamentales de las prácticas de educación popular, teniendo en cuenta la vigencia del planteamiento de FREIRE en la actualidad.

Rasgos de la educación popular y actualidad de Paulo Freire	
Síntesis realizada siguiendo a Marco Raúl Mejía, Wenceslao Moro y Alfonso Torres	Vigencia de Paulo Freire (por Pedro Pontual)
Descubrir la coyuntura específica en la que actúa y el ámbito cultural. Parte de lo concreto, el mundo de los sujetos de los sectores populares.	Un cuerpo teórico y una pedagogía volcados a la práctica y la acción transformadora. La práctica como base para generar pensamiento
Un proceso sistematizador e investigativo: capacidad crítica: dudar, analizar, actuar. Una lectura crítica del carácter «injusto» de la sociedad y del papel que juega la educación en su reproducción	Una permanente y renovada lectura crítica del contexto.
Coherencia entre concepción pedagógica y concepción política. Una intencionalidad política emancipadora.	Acción educativa con posicionamiento e intencionalidad social y política emancipadora.
Los sujetos populares como protagonistas de su propio aprendizaje y actores de su emancipación. Un campo privilegiado de incidencia: la subjetividad de los sujetos educativos.	

<p>Explicita el conflicto social y nos reconocemos dentro de él.</p> <p>Concepción dialéctica: unas metodologías apropiadas a los anteriores rasgos: método dialéctico y técnica participativa.</p>	<p>El diálogo y el conflicto como factores constitutivos de procesos democráticos.</p>
<p>Importancia de las condiciones del aprendizaje. Énfasis en los procesos y no en los resultados.</p>	<p>El gusto por la curiosidad, mediado por una pedagogía de la pregunta.</p>
<p>Lo solidario sobre lo individual.</p>	<p>Revalorización de los valores éticos del ser humano universal.</p>

6.3. OTRA EDUCACIÓN Y OTRA EDUCACIÓN SON POSIBLES

Educación, ética y política constituyen así una tríada interdependiente en la que la educación está destinada a ser el factor dinámico, activo, creador y constructor de los sujetos capaces de edificar (con base en una perspectiva utópica) condiciones más humanas para la gente y su entorno. Por ello es que la educación y su rol en la historia van mucho más allá de la enseñanza, el aprendizaje, el sistema escolar, las razones, los juicios y el discurso verbalizado; los maestros/as y alumnos/as, las normas y los reglamentos. Por ello, las búsquedas éticas, políticas, pedagógicas de los distintos esfuerzos de educación popular apuntan a la construcción de un paradigma educativo distinto al actualmente dominante. En ese paradigma hombres y mujeres son protagonistas de los cambios, representan la esperanza de una sociedad diferente, y un modo diferente de educación que le permita al cambio social edificar «otro mundo posible» en el que se ejerzan relaciones de poder democráticas y equitativas, en todos los órdenes. Una Escuela que se caracterizaría por los siguientes rasgos fundamentales:

- La práctica democrática real, basada en la participación y en la toma de decisiones de todos los actores de la comunidad educativa.
- La coeducación, como única manera de pelear contra los roles sexuales definidos por el patriarcado, y conseguir unas relaciones solidarias, responsables y cooperativas entre hombres y mujeres.
- El compromiso con el mundo: una Escuela implicada en la realidad social que le rodea, en la que tienen papel protagonista los problemas de la sociedad actual.
- La interculturalidad: una Escuela inclusiva, que comprende la diferencia en el diálogo y el respeto orientada hacia la equidad y la justicia entre todos y todas.
- La autogestión como herramienta para defender la autonomía real de la Escuela.
- El espíritu indagador y crítico, que fomenta la creación y la imaginación en la construcción de los conocimientos y las actitudes.
- El carácter laico que nace desde el profundo respeto hacia la otra persona.
- Una Escuela gratuita que posibilite el acceso de una educación de calidad para todos y todas.

7. CONCLUSIONES

La investigación se apoya en el carácter político inherente a toda acción educativa y se va configurando a lo largo de las páginas como una argumentación que va desde el origen de la educación en la Modernidad como dispositivo de poder y control, según la clase y el género, transitando por la concepción liberal de la libertad hasta otra libertad, construida por la autonomía y la aceptación de la dependencia, y otro tipo de poder (popular) dirigidos hacia la transformación del orden social y económico. Lugar paradigmático en donde se plantean los interrogantes más radicales y actuales en torno a la educación y su papel en la lógica de dominación imperante, es la multiculturalidad característica de nuestra sociedad. Cuestiones abiertas, mediáticas y de compleja solución, en donde la perspectiva de género ofrece luces reveladoras. Y al final de este argumento hallamos los esfuerzos de la educación popular, desde su matriz freireana, recogiendo las luchas antiautoritarias y los análisis e intentos de empoderamiento de la pedagogía libertaria y la de la feminista. A continuación exponemos, de forma argumentada y separada, las distintas conclusiones más significativas que hemos ido descubriendo a lo largo de la investigación:

La educación es un elemento fundamental en la configuración de la sociedad y, sin embargo, no juega un papel relevante un análisis de la construcción de las relaciones sociales que ella fomenta. Dado que la educación (o la Escuela) está al servicio de la sociedad en la funciona, sirve para perpetuar la ideología de la clase dominante que es aquella que posee la capacidad de decidir qué es lo que *se debe* decir y hacer, es decir, enseñar. De esta manera la lucha en el campo pedagógico ha de plantearse la necesidad de modificar las estructuras sociales dominantes y el modo de producción que las mantiene, lo cual exige un concepto distinto de educación, que no perpetúe el orden establecido, sino que lo transforme. Esta transformación perseguida a través de la educación sólo puede conseguirse efectivamente si a los educandos y educandas se les forma en un espíritu crítico para insertarse en la sociedad, pero no de forma pasiva, sino participando de forma activa en su transformación.

La Escuela como factor clave en la construcción de la identidad de la persona se ve cada vez más debilitado debido a otros agentes que toman parte en este proceso, otros lugares de aculturación, como los medios de comunicación, que poseen un atractivo mucho mayor y que en muchas ocasiones difunden mensajes y valores poco acordes con la vida democrática. La construcción de nuestra identidad se configura en torno al papel que éstos nos designan, interiorizándolo y asumiéndolo. Se hace, por tanto, urgente afrontar el reto de aportar las herramientas y estrategias necesarias al alumnado para captar y analizar esta capacidad de asignación de lo que *se debe hacer* por parte de ciertos agentes sociales. Para ello es imprescindible una profunda reflexión sobre la cuestión del poder, cómo se configura y se ejerce en la sociedad actual.

Según el pensador francés MICHEL FOUCAULT, el poder es algo relacional y se distingue de la dominación en que éste es más bien coacción, persuasión, saber llevar la acción del otro para que sirva a los intereses propios. Alejándonos entonces de una visión estatalista y una concepción monolítica del poder, encontramos éste tipo de

relación de fuerzas en nuestra vida cotidiana, diseminándose a lo largo y ancho de toda la sociedad tejiendo una inmensa red de pequeños poderes. En ella juega un papel fundamental los discursos, portadores de *Verdad*, de la percepción *correcta* del mundo; *Verdad* que es consensuada, construida por aquellos con capacidad de impone *su* idea de verdad a todas las demás personas, adolece de cierto esencialismo y atemporalidad. El poder es algo que se ejerce y que produce *la* verdad y nos somete a ella. El discurso verdadero revestido de universalidad y objetividad se instrumentaliza a través de distintos dispositivos, como la Escuela en la que tiene lugar la diferenciación de los individuos según unos criterios definidos que operan para su separación y su calificación. Es éste el planteamiento desde el que trabaja FOUCAULT, quien afirma que los dispositivos de poder actúan para normalizar, para disciplinar. Esta técnica de la disciplina y ciencia normativa comienza a fraguarse en el siglo XVIII y representa la sutileza del funcionamiento de un poder que establece la conducta buena y adecuada, que define *lo normal* e internaliza tales juicios y criterios en los individuos.

A raíz de la aparición de nuevas técnicas de racionalización y de economía de la vida social nace también la ciencia pedagógica, con el fin de jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos. Por ello, es importante señalar que en el momento en que surgen las técnicas disciplinarias aparecen las instituciones educativas tal y como las conocemos hoy. Ésta es pues una “pedagogía del poder”, fundada en el principio de autoridad y en la violencia sobre el ser humano que le convierte en objeto al servicio de otras subjetividades. Es esta normalidad que consagra un único modelo de relaciones social y un único modelo de poder y de autoridad (que incluso pasa desapercibido por los propios individuos) la que se debe combatir desde una acción educativa que pretende transformar y no perpetuar un sistema ya dado revestido de formas democráticas y legitimado teóricamente en el respeto a la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

Un lugar privilegiado en donde actualmente podemos comprobar el papel en el control social que ejerce la educación es en la realidad multicultural, la cual implica un cambio substancial en la educación proponiendo un reto gigante a la Escuela: aprender a vivir juntos de forma crítica si es que pretendemos hacerlo en un marco democrático; pues en él, es imprescindible, como ya hemos señalado, formarse en la autonomía del pensamiento para intervenir socialmente. Sin embargo, la sociedad neoliberal en la que nos desenvolvemos parece caminar justo en la dirección opuesta, interesándose por la reproducción de las tendencias económicas que la nutren y la enseñanza de ciertas destrezas básicas (técnicas y mecánicas) precisas para su supervivencia, así como el establecimiento de fronteras externas e internas que separan y diferencian a la población según su lugar de origen y su renta, generando la mano de obra barata, la precarización de los derechos y la privatización de los servicios públicos necesarias para su sostenimiento. Madrid es ejemplo de este proceso neoliberal.

Ciertas cuestiones que suscita la multiculturalidad como la libertad, la igualdad y el derecho a la diferencia han de poder ponerse límite si no queremos caer en el “todo vale”. Si el fin de la educación es la adquisición de las competencias necesarias para el bien común, es preciso que ésta forme en el análisis crítico ya no solo de la realidad, sino de la propia identidad normativa y cultural, con el fin de construir sujetos políticos, subjetividades libres. Una herramienta que se demuestra válida en esta conflictiva (no negativa) realidad multicultural es la perspectiva de género, como garante del respeto de los Derechos Humanos, es decir, analizar críticamente la situación de las mujeres en las diferentes culturas.

En la sociedad del control y la disciplina parecería difícil concebir a un sujeto libre, y sin embargo, paradójicamente, este discurso que se gesta en la Modernidad tiene como ingrediente fundamental una determinada noción de libertad. Ésta reduce la naturaleza política y social del ser humano al mero intercambio provechoso entre iguales en el mercado, haciendo del Estado el único garante de la protección de tal intercambio. Una libertad, por tanto, siempre recelosa de los perjuicios que puede causar la libertad del otro; exclusiva y nunca inclusiva, que se define a partir de una ideal no coacción de la voluntad propia. En la práctica y debido a la coacción real que existe en un mundo limitado, esta libertad deviene fundamento de una lógica de dominación que permite que unos satisfagan todos sus deseos a costa de los demás.

Por ello, necesitamos otro concepto de libertad para abrir la posibilidad de una acción política colectiva sin reducciones sino en toda su posibilidad de cambio y conflicto, superando el individualismo neoliberal y el supuesto pacto que hace del Estado el único agente político legítimo. Este poder y esta libertad del orden establecido forman parte de nuestro bagaje cultural y nuestra experiencia del mundo y no podemos *salirnos* de ellos como si de una habitación se tratase. Todo intento alternativo que pretenda la transformación debe construir dispositivos que permitan tejer una red cada vez más amplia y compleja de resistencias.

La educación popular es una de esas prácticas que buscan boicotear la reproducción de las formas de dominación en educación, colaborando en la construcción de esa madeja de poderes locales mediante el fortalecimiento de la comunicación y de la participación. En una palabra: empoderando. En esta tarea recoge los frutos sembrados por otras teorías y prácticas antiautoritarias, transformadoras de las relaciones sociales (políticas y económicas), como el anarquismo y el feminismo. Del primero toma la defensa de la libertad individual de raíz solidaria y cooperativa, rechazando el orden capitalista y su fundamento: el principio de autoridad, fuente de esclavitud y opresión, que da lugar a relaciones de poder y jerarquía. También abraza la idea de la educación integral en la pedagogía libertaria, considerando al ser humano en su totalidad, compuesto de una serie de capacidades que han de desarrollarse al máximo en igualdad de oportunidades, incluyendo así de forma explícita la cuestión de las relaciones sociales en ella, y por tanto, entre hombres y mujeres. Un último rasgo de esta pedagogía a señalar es la corresponsabilidad en la acción educativa de todos los sujetos que se ven afectados por ella.

El feminismo recoge el planteamiento foucaultiano de poder con el fin de analizar los procesos continuos en los que se someten los cuerpos y se dictan los comportamientos según unos roles fijados. El pensamiento feminista ha sido siempre consciente de que el poder va acompañado de una acumulación de saber, puesto el abuso de poder por parte de los hombres ha ido unido históricamente a su racionalización. Es esa racionalidad que sustenta tal unión la que se ha buscado iluminar. El feminismo es una de las teorías y prácticas que cuestiona el estatus del individuo enfatizando los lazos comunitarios y una identidad construida a base de intersecciones, reivindicando además los diferentes saberes en contra de un poder ligado al conocimiento y a la calificación. Ataca a una forma de poder presente en nuestra cotidianeidad que provoca la sumisión de la subjetividad. De esta manera, el análisis desde la perspectiva de género es imprescindible para la transformación de las relaciones sociales. La propuesta del feminismo en educación es la coeducación. Ésta se refiere a una educación que usa como cimiento la variable de género para luchar por una igualdad de oportunidades real y no meramente formal. Su objetivo último es la

transformación de las relaciones entre hombres y mujeres, a partir de la toma de conciencia de que el género es algo construido socialmente y que actúa como modelo simbólico limitando la vida personal y social de los individuos.

Continuando con esta labor de transformación del saber y del poder, y de los discursos que los sustentan encontramos las prácticas de educación popular. De la mano del brasileño PAULO FREIRE, ésta se constituye ya desde los años sesenta y setenta del siglo pasado como una pedagogía crítica con las formas del poder dominante que apelan a una supuesta neutralidad y objetividad del conocimiento. En las sociedades capitalistas actuales se alza una nueva forma de acumulación constituida principalmente por el conocimiento, modo el que valoriza el capital a través de la innovación, es decir, de la formación del conocimiento, de la comunicación y de la información. Propio de este capitalismo cognitivo es la compra-venta de formas de vida y de socialización, que mediante el discurso económico se expande inundando todos los ámbitos de nuestra existencia, inmovilizando las iniciativas de transformación. Frente a esta hegemonía ideológica que empapa la educación, FREIRE llama a la responsabilidad y el compromiso con la construcción de la libertad. Frente a un estilo de vida fundamentado en la convicción de que ser equivale a tener, la educación ha de caminar hacia la humanización, evitando que los sujetos se conviertan en objetos destinados al mejor postor. En esto radica el carácter subversivo de la educación popular.

Frente a una educación caracterizada por la transmisión unidireccional de un conocimiento abstracto y alejado de la realidad, con la consiguiente consideración del alumnado como ignorante y del profesorado como único poseedor de *la* verdad, y la propagación de la pasividad de los sujetos en el ámbito de participación ciudadana (educación ‘bancaria’ la denomina FREIRE), la educación popular se propone como educación ‘problematizadora’, con un fundamento claramente dialógico en el que se quiebra el principio de autoridad fomentando la práctica de la libertad. Una educación orientada hacia la reflexión y hacia la acción concreta para la transformación de la realidad, buscando el protagonismo en las relaciones sociales. Una educación, en fin, que no crea autómatas adaptados al sistema, perfecta mano de obra sino incómodos sujetos de pensamiento y acción generadores de relaciones de justicia y equidad. La educación popular, así, se opone a toda forma de injusticia.

Ésta no posee un carácter estático sino que se nutre de la realidad en donde la práctica se inserta y por ello es que existe una rica multiplicidad de “educaciones populares”. Sin embargo, todas ellas comparten unos rasgos, algunos de los cuales ya hemos avanzado. En primer lugar, la convicción de que toda acción educativa es política pues no hay ningún espacio neutral en el que ésta se desarrolle. Por tanto, y en segundo lugar, esta toma de posicionamiento implica que todo proceso educativo forme en la capacidad de actuar, en la autonomía y en el fortalecimiento de lo colectivo, asumiendo el reto en este siglo recién comenzado de democratizar las democracias en las que vivimos, superando el paradigma de la democracia representativa, meramente procedimental, caminando hacia una verdadera democracia integral. Para ello, es necesario trabajar por el debilitamiento de los valores propios del neoliberalismo y su racionalidad instrumental apostando por la ética emancipatoria, cuyos principios son la equidad y la justicia social. La cuestión radica en saber a qué o a quién sirve la educación: la popular sabe que no sirve al orden establecido. Otro de sus supuestos en la afirmación del valor y de la validez de las culturas populares y de los otros saberes denostados por ese pensamiento único: saberes situados, como los de las mujeres, que son lugares privilegiados de transgresión frente a cualquier instinto de

instauración de *la* verdad. Recuperar esas voces significa recuperar su dignidad, reconociéndolas capaces de hablar y también de enseñar, no sólo de aprender. Para finalizar, podemos concluir con la afirmación de que el problema de la educación, desde esta perspectiva, es la liberación, es decir, ser capaces de ofrecer las herramientas necesarias para que las personas sean autónomas en su inteligencia. Esto es, la educación popular como práctica de liberación.

Educación, ética y política forman así una tríada indisoluble en la que la educación es el factor dinámico, activo y creador de sujetos capaces de edificar un mundo en el que el ser humano, un mundo con cimientos utópicos en el que hombres y mujeres son protagonistas del cambio y de la construcción de unas relaciones democráticas y equitativas, en todos los ámbitos.

8. BIBLIOGRAFÍA Y BIBLIOWEB

ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. *Carta a una maestra*. PPC. Madrid, 1996.

APARICIO GUADAS, PEP. *Fórum Paulo Freire, V Encuentro Internacional: Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*, Instituto Paulo Freire. Xátiva, 2006.

- CORSANI, ANTONELLA. “Una contribución al debate. Movimientos sociales, educación y democracia. El educador, el investigador y el intelectual. Reflexiones sobre algunas figuras del capitalismo contemporáneo”, pp. 51 – 84.
- GADOTTI, MOACIR. “Dialoguicidad, hermenéutica y educación”, pp. 213 – 234.
- CORTESAO, LUIZA. “Lengua y cultura en el proceso educativo: ¿una opción políticamente neutra?”, pp. 307 – 320.
- GALCERÁN MONTSERRAT. “La producción de conocimiento en la transformación social”, pp. 407 – 417.

BAKUNIN, MIJAIL.: *Dios y el Estado*. Ediciones Júcar. Madrid, 1992.

BALL, STEPHEN. J. (COOMP.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Ediciones Morata y Fundación Paideia. Madrid – La Coruña, 1993.

BENTHAM, JEREMY. *El panóptico*. La Piqueta. Madrid, 1980: «El ojo del poder», entrevista a Michel Foucault (pp. 9 – 26) en <http://www.rie.cl/?a=1009>

BOURDIEU, PIERRE, *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama, 1999.

COBO, ROSA. (ed.). *Interculturalidad, feminismo y educación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Cuadernos de educación intercultural. Madrid, 2006.

- MIRAYES, ALICIA. “Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía”, pp. 34 – 54.
- SÁNCHEZ BELLO, ANA. “La identidad de género en el marco de la escuela intercultural”, pp. 55 – 76.

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL):

- *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política, n° 20. Debate Latinoamericano sobre Educación Popular I*. México, 2004.
 - GARCÉS, MARIO, “Educación popular y movimientos sociales”, pp. 112 – 122.
 - LOMBERA, ROCIO, “Educación popular y democratización de las estructuras políticas y de los espacios públicos”, pp. 131 – 147.

- LÓPEZ CASILLAS, CUAUHTÉMOC, “Los desafíos para la educación popular y para el CEAAL en relación a la construcción de los movimientos sociales”, pp. 100 – 110.
- PONTUAL, PEDRO, Educación popular y democratización de las estructuras políticas y espacios públicos, pp. 123 – 130.
- UBILLA, PILAR, “Redes de vida, remolinos de esperanza, navegando en la complejidad”, pp. 80 – 90.
- *Educación popular para una democracia con ciudadanía y equidad*. México, 1994.

CUEVAS NOA, FRANCISCO JOSÉ. *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación Anselmo Lorenzo. Madrid, 2003.

DE BLAS EZQUERRO, Y., MUÑOZ SEGURA, M., NAVAS SÁNCHEZ, J. *Pioneros, educación en libertad. Un modelo de intervención en medio abierto*. Editorial Popular. Madrid, 1989.

DE CECCATY, R., DANET, J., Y LE BITOUX, J. *Revista Gai Pied*. «Sexo, poder y gobierno de la identidad», entrevista a Michel Foucault, 1981, en <http://www.hartza.com/fuckault.htm>

DE SOUSA, BOAVENTURA. *Los nuevos movimientos sociales*. OSAL. Buenos Aires, 2001.

DÍAZ, CARLOS, Y GARCÍA, FÉLIX. *Ensayos de pedagogía libertaria*. Editorial ZERO. Madrid, 1980.

FERRER I GUARDIA, FRANCESC. *La Escuela Moderna*. Ediciones Júcar. Madrid, 1976.

FREIRE, PAULO. *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, 1998.

- *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Madrid, 2003.
- *Acción cultural y concienciación*, en la revista «La educación hoy», nº. 4, Barcelona, 1973, pp. 159 – 173.

FOUCAULT, MICHEL, *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI. Madrid, 2005.

- *Historia de la Sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI. Madrid, 1991.
- *El orden del discurso*. Tusquets. Barcelona, 1987.

GARCÍA OLIVO, PEDRO. *La bala y la Escuela*. Virus Editorial. Barcelona, 2009.

GALCERÁN, MONTSERRAT. *Deseo (y) Libertad. Una investigación sobre los presupuestos de la acción colectiva*. Editorial Traficantes de Sueños. Madrid, 2006.

GALLO, SILVIO. *El paradigma anarquista de educación*. Documento editado en la página web de Semillas de Libertad. Plataforma ácrata digital (www.flyingmind.com/plataforma/doc7) en 1997.

GOIKOETXEA PIÉROLA, J. Y GARCÍA PEÑA, J. *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Editorial Popular. Madrid, 1997.

GOODMAN, PAUL. *La des-educación obligatoria*. Editorial Fontanella. Barcelona, 1973.

GUEVARA, NICOLÁS. “La educación popular en el siglo XXI”, pp. 95 – 99, en CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA (CEAAL), *La Piragua: Revista*

Latinoamericana de Educación y Política, nº 20. Debate Latinoamericano sobre Educación Popular 2, México. 2004.

JARA, ÓSCAR. *Educación popular y cambio social en América Latina*. Oxford University Press and Community Development Journal, 2010, en http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf

LARA, FRANCISCO. *La Escuela como Compromiso*. Editorial Popular. Madrid, 2004.

MARTÍN LUENGO, JOSEFA (COLECTIVO PAIDEIA). *25 años de educación libertaria. Manual teórico-práctico*. Colectivo Alternativo Villaka y Mujeres libres de Madrid. Madrid, 2006.

MARTÍNEZ REGUERA, ENRIQUE. *Con los niños no se juega*. Editorial Popular. Madrid, 2007.

MAZZEO, MIGUEL. *El sueño de una cosa (Introducción al poder popular)*. Editorial El Colectivo. Buenos Aires, 2006

NAVA RODRÍGUEZ, M^a TERESA. *La educación en la Edad Moderna*. Editorial Síntesis, Madrid, 1992.

OBSERVATORIO METROPOLITANO. *Manifiesto por Madrid*. Editorial Traficantes de Sueños. Madrid, 2010.

PAÑUELOS EN REBELDÍA. *Hacia una pedagogía feminista*. Editorial El Colectivo. Buenos Aires, 2007.

RANCIÈRE, JACQUES. *El maestro ignorante*. Editorial Laertes. Barcelona, 2010.

REBOLLO ESPINOSA, M^a JOSÉ. “El currículum en una escuela coeducativa”, en I Jornadas de Cooperación Educativa sobre Género y Educación *Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica*. Guatemala, 2006.

SÁNCHEZ, SERGIO, *Paulo Freire, una pedagogía para el adulto*. Editorial Zero. Madrid, 1978.