



**EDUCACIÓN PERMANENTE,
EDUCACIÓN POPULAR
Y
ASOCIACIONISMO**

**PEDRO GALLARDO VÁZQUEZ
SOFÍA DEL CORAL RUIZ CURADO**

**Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

Educación Permanente, Educación Popular y Asociacionismo

Pedro Gallardo Vázquez
Sofía del Coral Ruiz Curado

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla

Edita:

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social
Universidad de Sevilla

Diseño de portada y maquetación: Joaquín L. Donoso

© Pedro Gallardo Vázquez

© Sofía del Coral Ruiz Curado

ISBN: 978-84-96343-04-3

Depósito legal: SE-4884-07

Reservado todos los derechos.

Prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación sin el permiso previo por escrito de los autores

ÍNDICE

	Pág.
Parte 1.- Educación Popular y Formación de Personas Adultas. Una Nueva Perspectiva	11
Introducción	13
Capítulo 1. Conceptos claves de la Educación Popular	17
Capítulo 2. Diversos ámbitos de influencia de la Educación Popular	21
2.1. La capacidad transformadora de la educación popular	23
2.2. La educación popular paliadora de la exclusión social	24
Capítulo 3. Los Procesos de Desarrollo Humano desde la Perspectiva de la Educación Popular	27
3.1. La Educación Popular y democracia	30
3.2. Educación Popular y cultura política de la ciudadanía	31
Capítulo 4. Educación Popular y Formación Ciudadana	35
4.1. Educación popular y convivencia democrática	35
4.2. Educación Popular y valores democráticos	38
Capítulo 5. Educación Popular y Cambio Social	43
5.1. La formación para la concienciación	43
5.2. Los procesos de concienciación	46
5.3. Construyendo una teoría crítica	48
Capítulo 6. Educación Popular y Redes Locales	55
6.1. El contexto local	55
6.1.1. El empuje de la ciudadanía para el cambio a nivel local	61
6.1.2. La educación popular como factor relevante del desarrollo local	63
6.2. Espacio convivencial y espacio educativo	65
6.2.1. La vertiente informal de la educación popular	67
6.3. Las Redes Sociales	74
6.3.1. Las conexiones del tejido social: las redes en la sociedad	74
6.3.2. Los movimientos populares y su articulación en redes sociales	84
6.3.3. Configuración del tejido social y modelos de redes sociales	94
6.4. Redes Sociales y espacio educativo	98
Capítulo 7. Origen y Evolución de la Universidades Populares	103
7.1. Peculiaridades de las Universidades Populares	103
7.2. Finalidades de las Universidades Populares	104
7.3. Acciones educativas	105
7.4. Génesis de las Universidades Populares	106
7.5. La nueva etapa de las Universidades Populares	109
7.6. Estructura territorial de las Universidades Populares	111
7.6.1. Objetivos de la Federación Española de Universidades Populares	111
7.6.2. Servicios de la Federación Española de Universidades Populares	112
7.6.3. Génesis y evolución de los servicios de la Federación Española de Universidades Populares	113
7.7. Métodos, sistemas de evaluación y estrategias educativas	116
7.8. Organización de las Universidades Populares	118

	<u>Pág.</u>
7.8.1. Distribución territorial y personas participantes en las Universidades Populares	119
7.8.2. Consideraciones finales relativas a las Universidades Populares	120
<hr/>	
Capítulo 8. Los procesos de Educación Popular en Latinoamérica	123
8.1. La Red "Alforja" para el desarrollo de la Educación Popular	124
8.1.1. Finalidades y objetivos del Centro de Estudios y Publicaciones (C.E.P.)	125
8.1.2. Programas que lleva a cabo en la actualidad el CEP	126
8.1.3. Factores esenciales sobre los que pretende incidir el CEP	127
8.1.4. Espacios sociales más relevantes en los que se incide	128
8.1.5. Contextos de especialización	128
8.2. Organizaciones de la Red "Alforja"	129
8.3. Educación Popular latinoamericana y valores	130
<hr/>	
Bibliografía	135
<hr/>	
Parte 2.- La Educación de personas adultas y los movimientos sociales	145
<hr/>	
Introducción	147
<hr/>	
Capítulo 1. Los movimientos sociales. Concepto, origen y evolución	151
1.1. Concepto de movimiento social	151
1.2. Origen y Evolución de los movimientos sociales	154
1.3. Movimientos sociales históricos	157
1.3.1. Cómo se originó y cuál fue la posterior evolución del fenómeno sindical.	157
1.3.2. El período del desarrollo sindical: la entrada en la escena histórica de las Internacionales obreras.	159
1.3.3. El fenómeno sindical en la actualidad	160
1.4. Movimientos sociales emergentes	162
1.4.1. El Pacifismo	163
1.4.2. El Ecologismo	167
1.4.3. El Feminismo	173
1.5. El movimiento ciudadano	181
1.5.1. Origen y evolución del movimiento ciudadano en España	183
1.5.2. La consolidación del movimiento ciudadano	186
1.6. Las organizaciones no gubernamentales	192
1.7. Situación actual de los movimientos sociales	201
<hr/>	
Capítulo 2. Una aproximación al término "Educación de Personas Adultas"	209
<hr/>	
Capítulo 3. La perspectiva internacional de la Educación de Personas Adultas	217
<hr/>	
Capítulo 4. La proyección internacional de los movimientos sociales en la Educación de Personas Adultas	221
<hr/>	

Capítulo 5. La relación entre los movimientos sociales y la Educación de Personas Adultas en Sevilla. Estudio de casos	235
5.1. La educación de personas adultas en el seno de la Coordinadora de Educación	236
5.2. La educación de personas adultas en el seno de la Coordinadora de Salud	241
5.2.1. Las personas adultas en el ámbito de la Educación para la Salud	244
5.2.2. La Educación de adultos no reglada en el marco de la Coordinadora de Salud	248

Bibliografía	253
--------------	-----

PARTE 1

Educación Popular y Formación de Personas Adultas.

Una Nueva Perspectiva

Introducción

El término educación popular no es muy utilizado en nuestro país, en la actualidad. Generalmente, cuando escuchamos esta expresión la asociamos a tres vertientes:

- 1º. Un modelo de educación de adultos que se generó en España en los ateneos libertarios, en las asociaciones obreras cristianas y en las universidades populares (UU.PP.) a comienzos del siglo XX y durante la II República. Posteriormente, como afirma López de Ceballos (1988: 24), a finales de los años cuarenta y durante la década de los cincuenta del siglo XX, algunos grupos obreros, cercanos a la Iglesia católica, utilizaron y difundieron el método jocista "ver, juzgar y actuar" y los grupos de ideología marxista utilizaron sus métodos de análisis de la realidad, como estrategia de educación popular. Posteriormente, con la aparición de la democracia, se retomó el trabajo de las universidades populares (UU.PP.) que desarrollan programas basados en la educación popular y que todavía se mantienen y se siguen extendiendo por nuestro país.
- 2º. El tipo de educación de adultos que se implantó en Francia después de la II Guerra Mundial y que originó un movimiento educativo importante y prolongado en el tiempo. En las décadas de los setenta y los ochenta del siglo XX, el colectivo I.C.E.M. (1981: 222) luchó en Francia por mantener los postulados de la educación popular y propugnaba una nueva organización de la escuela, una transformación en los sistemas de exámenes y en los programas, una nueva fórmula en los sistemas de inspección y unas nuevas condiciones de funcionamiento en todo lo concerniente a la escuela.

3°. El actual modelo de educación de adultos latinoamericana, entrelazada con el movimiento de la liberación. Además, hay autores como García (1993: 50) que consideran que la educación popular deriva de la teoría de la liberación, en la medida en que concibe al sector popular como compuesto por personas oprimidas, tanto económica, política, como ideológicamente. Desde esta visión, las personas son válidas en la medida que luchan por su renovación personal y por la construcción y transformación de una estructura social injusta y discriminatoria.



Quizás la educación popular más significativa aparece con la figura de Paulo Freire, mediante sus trabajos realizados en Brasil, a principios de la década de los sesenta del pasado siglo, los cuales se extendieron después por toda Latinoamérica y a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, los pueblos de esta parte del mundo comprobaron que la educación, constituía un medio muy eficaz de combatir, por la obtención de su liberación social. Después de finalizar la guerra en Nicaragua y ponerse en marcha la experiencia sandinista, a principios de los años ochenta del pasado siglo, el movimiento de educación popular quedó consolidado y definido en diversos encuentros internacionales, en los que se debatieron cuestiones muy interesantes.



Paulo Freire

La educación popular excede el marco estrictamente pedagógico, puesto que sus propósitos y su realidad van mucho más allá, llegando a los ámbitos sociales y políticos, desde motivaciones vitales con un fuerte componente ideológico. Es una realidad muy compleja que para entenderla en toda su profundidad requiere un análisis intelectual, pero también una determinada actitud existencial, sentido social y sensibilidad afectiva. La educación popular se



constituye como una gran reivindicación masiva de un extenso sector de la humanidad que tras siglos de miseria, reclaman su derecho a la cultura como una herramienta para acceder a la posesión del resto de derechos que como personas tienen.

Capítulo 1. Conceptos claves en la Educación Popular

Algunas definiciones de educación popular que defienden autores latinoamericanos, son las siguientes:

La educación popular tiene como referencia fundamental los intereses y necesidades de las clases populares, su vertiente educativa se plasma en la capacidad de proporcionar los medios para la adquisición de un saber instrumental que el pueblo incorpora a su práctica, como instrumento de comprensión y acción frente a las situaciones y acontecimientos sociales (Ander-Egg, 1988: 108).

La educación popular constituye el ámbito específicamente educativo y cultural del proceso de constitución de un verdadero proyecto popular alternativo, ejecutado por individuos sociales autónomos, organizados y con capacidad de transformar la realidad social (Osorio, 1989: 6).

La educación popular es una de las principales formas de promoción humana, como asegura Razeto (1990: 106). Porque por su misma naturaleza permite el desarrollo personal, la extensión de las capacidades individuales y colectivas, la ampliación de expectativas por las que pueden optarse, el logro de crecientes grados de libertad, la toma de conciencia y la comprensión de los problemas generados por la pobreza y de las causas que la originan, favoreciendo la organización popular para atajar las causas que la provocan.

La educación popular constituye un proceso y un método permanente de formación que se enraiza plenamente con el trabajo para el desarrollo local y se erige como una propuesta educativa alternativa que propicia, en los sujetos que participan en la misma, una apropiación creadora de la práctica social, porque es en ésta, donde las ideas adquieren su sentido real, según afirma Benavente (1990: 185). Facilita la obtención de una visión totalizadora de la realidad sobre las visiones parciales o recortadas de la misma. Potencia a los sectores populares como actores locales que piensan por sí mismos y son gestores de la transformación de sus realidades.

La educación popular constituye una práctica concreta mediante la cual algunos individuos y grupos de las clases populares se conciencian, organizan, comprometen y reivindican con intención de transformar la realidad, para que en ella pueda reinar la libertad, la justicia, la participación y entre todos se puedan alcanzar mayores cotas de bienestar (Santana, 1988: 37).

Una vez expuestas algunas definiciones, sería apropiado constatar que la educación popular pretende la promoción de los grupos populares, a través de la educación. A principios de los años setenta del pasado siglo, algunos autores y colectivos como I.N.E.D.E.S (1972: 68), ubicado en Quito, pero que centra sus actividades en todo Ecuador, consideraban que la promoción popular debía dirigirse a un sector poblacional específico que se encontraba en situación de marginación social y que, a través de ésta, debía intentar salir de esta situación e incorporarse a la sociedad vigente pero tratando de reestructurarla. Actualmente, y con los avances conseguidos mediante la educación popular, se constata que la promoción popular engloba más elementos, como el desarrollo del empleo, el cooperativismo, etc.

En esta década de los setenta del pasado siglo, se realizaron esfuerzos considerables de organización de la comunidad, que se inspiraban en los principios de la educación popular. Existen ejemplos de proyectos de desarrollo comunitario, cuyas características se pueden resumir en un propósito de analizar las comunidades, a partir de la elaboración de diagnósticos, obtenidos mediante la reflexión, sobre sus necesidades reales. La necesidad de actuar de forma colectiva, para obtener cierto control sobre las carencias observadas y adquirir y retener el poder, ejerciendo un liderazgo y promoviendo la autogestión y la autosuficiencia de las comunidades. Acompañando todo este proceso, de la adquisición de conocimientos y aprendizajes útiles, para todos los miembros de la comunidad.

En muchos casos, la evaluación resultante de estos programas indica que a pesar de sus logros, no se pudo transformar la naturaleza de las relaciones socioeconómicas, que rodean al trabajo de las comunidades que intentaban

alcanzar metas permanentes de autogestión, independencia económica y acción colectiva. Por el contrario, las dificultades para controlar las condiciones cambiantes del mercado, el acceso al mismo, el control de las tecnologías y de los recursos, etc., impidieron unos verdaderos cambios sociales en las comunidades.

Capítulo 2. Diversos ámbitos de influencia de la Educación Popular

Para comprender la gestación de la educación popular, hay que tener en cuenta una serie de elementos contextuales de carácter político, cultural, social, filosófico, teológico, pedagógico... Los más representativos son los siguientes:

- a) *Los procesos de maduración social y cultural generados en América Latina.*

En todos los lugares del planeta se avanza hacia mayores cotas de igualdad, libertad, espíritu crítico y derechos humanos, lo cual se refleja en los



procesos democráticos que se instauran en muchos países y la inserción en los mismos de un estado de derecho. Pues bien, América Latina está entrando lentamente en este proceso democratizador, aunque con altibajos, pero se encamina hacia este horizonte, quizás son los pueblos menos desarrollados, de cualquier parte del mundo, los que van a acceder más tardíamente a estas situaciones.

- b) *El entorno revolucionario de los países latinoamericanos.*

En estos países se cumple aquella máxima que asegura que a los oprimidos, si no se liberan ellos mismos, no los libera nadie. Por esta causa, la población reivindica sus derechos de manera activa y,



en algunos casos, desde posiciones de fuerza. Aquí la conciencia revolucionaria se encuentra muy extendida y está inserta en las instituciones sociales, culturales y hasta en las políticas. Las últimas dictaduras lo único que han hecho es afianzar este tipo de comportamiento. La injusticia social es evidente en muchos lugares y se producen levantamientos como el de Chiapas, en México.

- c) *El influjo del neomarxismo.* Ha sido muy frecuente en América Latina, contemplar la perspectiva liberadora desde el prisma marxista.

Además, el marxismo ha constituido en muchos lugares un modelo y un movimiento de liberación. En esta línea, podemos apreciar como algunos intelectuales latinoamericanos utilizan con frecuencia conceptualizaciones marxistas como las de alienación, dialéctica, división de clases, praxis, revolución...

- d) d) *La influencia de la Escuela de Frankfurt.* La imagen neomarxista se aprecia también, mediante las citas que se realizan a determinados autores como Horkheimer y Habermas. Además, esta escuela ha representado un foco directo para una pedagogía de la liberación. Esta escuela generó en Alemania la denominada pedagogía crítica o emancipatoria, que en América Latina dio origen a la pedagogía de la liberación. De la Escuela de Frankfurt se han impregnado todos los movimientos liberacionistas latinoamericanos.



Jürgen Habermas

- e) e) *La Teología de la Liberación.* Se encuentra muy relacionada con el movimiento emancipador en toda América Latina. Encontramos en ella varias correlaciones con los postulados de la educación popular, tales como: ambas son hermenéuticas porque realizan una interpretación existencial desde la praxis liberadora de los oprimidos. Consideran que los conocimientos más verdaderos son los que emanan del pueblo. Establecen la relevancia de la propia vida sobre el conocimiento. Muchos teólogos de la liberación obtuvieron material reflexivo, para la elaboración de la misma, a través de sus propias experiencias en la educación popular con los desfavorecidos.



Profundizando un poco más en las causas de la aparición de la educación popular, podemos decir que surge como reacción práctica, para alcanzar mayores logros económicos, políticos y sociales, que los que detentaba la

población en esos momentos, y se intentan conseguir mediante una educación liberadora. Se bifurca en dos vertientes, una que tiene un cariz más integrador, intentando ganar mayores cotas de poder y representatividad en el orden social establecido y otra, por el contrario, que persigue la transformación radical de las instituciones y estructuras existentes.

2.1. La capacidad transformadora de la educación popular

Actualmente, la educación popular cobra una nueva dimensión como enfoque teórico y metodológico privilegiado para el desarrollo de programas de intervención social y desarrollo local. Tapia (1990: 41) considera que se muestra como una forma probada de enfrentarse a los procesos democratizadores de nuestras sociedades desde la base y desde las organizaciones populares, ya que se define como una opción transformadora de la sociedad y postula el reforzamiento de la sociedad civil y su articulación en los espacios públicos.

Este saber acumulado que surge del trabajo paciente con los sectores populares más desfavorecidos, debe servir para penetrar e incidir en los procesos de desarrollo que se producen en las sociedades. En este sentido, hay que revalorizar lo local, descentralizar el poder, otorgarle al sujeto la importancia que merece como autor protagónico de su desarrollo y tener en cuenta todo esto para repensar las formas de estructuración democráticas.



Se pretende reivindicar con ella la sabiduría popular, por esta razón, los métodos se centran en la producción popular del conocimiento, mediante un trabajo grupal y colectivo de carácter participativo. En sus postulados no cabe la enseñanza tradicional de tipo vertical, sino que se basa en los procesos de investigación participativa, como métodos fundamentales de educar a la población.



No dispone de un curriculum estrictamente definido, sino que se proponen distintas líneas de acción, para la participación activa de los grupos más desfavorecidos y se enfatiza la transmisión de conocimientos para la organización grupal. Debido a esto, es costumbre que los materiales formativos se produzcan en el mismo colectivo y su elaboración provenga del grupo, con la intención de analizar la realidad.

2.2. La educación popular paliadora de la exclusión social

La educación popular y los programas de pedagogía popular se han desarrollado en España y, concretamente en Andalucía, en zonas desfavorecidas y con fuertes problemas de adaptación a la realidad imperante. Los sectores que más necesitan de este tipo de planteamiento pedagógico, son aquellos que perciben un mínimo de los bienes y servicios que la sociedad pone en juego y a los que la población normalizada podría acceder hasta el máximo posible. Esta situación, según argumenta Álvarez Rojo (1979: 47), exige una respuesta a todos los niveles, pero principalmente a nivel educativo y ciudadano.

La acción pedagógica popular, en las zonas desfavorecidas, debe entenderse mediante un proceso que partiendo del núcleo de intereses y necesidades que la comunidad siente como propios y, tomando en consideración la jerarquización que ella hace de las mismas, tiene como objetivo la superación de la situación de marginación mediante una praxis, que conlleva un proceso de acción-reflexión, crítica y grupal.

La educación popular, dirigida a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, debe regirse por una acción pedagógica liberadora tal y como propone Freire (1977: 52), cuando afirma que ninguna pedagogía realmente liberadora se puede mantener distante de los marginados, haciendo de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarista, intentando extraer ejemplos de actuación, de entre los sectores privilegiados de la sociedad, que



QUEBRADA LA
CONCEPCIÓN. RIO NAYA.
Fotografía Diego Arango.

sirvan para la promoción de los sectores desfavorecidos. Los marginados u oprimidos, como los denomina Freire, han de ser los protagonistas de su lucha por la transformación de su situación.

Una acción auténticamente popular en un núcleo desfavorecido, requiere la participación de los componentes del grupo, desde que se inicia dicha acción. La participación del mismo en la elaboración de los contenidos, planificación del programa de actuación, colaboración en las tareas educativas..., es básica si no se quieren establecer nuevas pautas de alienación social.

La educación popular debe basar en el diálogo y la comprensión de las posturas de los participantes y en las actividades desarrolladas, una gran parte de su sentido pedagógico. Es más, podríamos decir que el diálogo entre los educadores y los educandos en los programas de educación popular, deben ser el punto de arranque de una verdadera pedagogía popular. Por consiguiente, no se trata de que el equipo de educadores elabore por su cuenta un programa, seleccionando los contenidos que han de ser impartidos y estableciendo los objetivos que deben alcanzarse, según su propia visión de la realidad. Deben ser los miembros del grupo, los que establezcan, en un diálogo continuo con los educadores, los objetivos a alcanzar y las pautas concretas de elaboración de contenidos y actividades que permitan realizar las acciones establecidas.

Los procesos de educación popular han surgido, no sólo en Andalucía sino en otros lugares de nuestro país y en el resto del mundo, con un carácter espontáneo, ya que muchos vecinos de los barrios, ante el abandono secular que han venido sufriendo los mismos, por parte de los ayuntamientos, y la progresiva acumulación de toda clase de problemas y ante la ineficacia de las gestiones individuales en los organismos municipales, comenzaron a formularse la pregunta generadora de la acción en grupo: si no nos hacen caso ¿qué podemos hacer nosotros, para remediar estas situaciones? A raíz de este planteamiento empieza a reunirse la ciudadanía y a convocarse asambleas, en las que participan vecinos y vecinas con una mayor conciencia social de los problemas y de aquí han venido surgiendo líderes que han ido encauzando el proceso crítico y reivindicativo de muchos núcleos de población.

Capítulo 3. Los Procesos de Desarrollo Humano desde la Perspectiva de la Educación Popular

La educación popular pretende el desarrollo de las personas y de los pueblos, a través de procesos educativos que tengan en cuenta la ética del cambio social. Entendiendo por ética una reflexión sobre el comportamiento moral y éste como las acciones que, desde la atención que cada persona debe prestarse a sí misma integrándose y tomando conciencia de su carácter de sujetos, promueven un espacio social y un hábitat más humano, en definitiva, una cultura de las personas.

Consideramos que no existe un hábitat construido a la medida del ser humano si las relaciones económicas, sociales, políticas, culturales e ideológicas sancionan y reproducen las condiciones que permiten separar y excluir a mayorías o minorías de la posibilidad de crecer desde sí mismos acompañados por otros y con todos.

La educación popular propugna una ética de la inclusión, ya que considera que la misma constituye una ética de la no violencia. Lo contrario, es decir, una ética de la exclusión, implica una ética de violencia y de terror, de injusticia, contra muchas vivencias humanas y contra la generación de una verdadera humanidad.

La educación popular propicia un desarrollo humano sostenible con equidad (Gallardo, 2002). La equidad es un valor que debe entenderse como ausencia de discriminación. En este sentido, es preciso señalar que no debe existir ningún poder que tenga la posibilidad de traducir la diferencia legítima de género, etnia, cultura, profesión, habilidades, etc., como inferioridad. Los seres humanos, las culturas, no son unos respecto de otros, inferiores o superiores. Son diversos. Estas diversidades constituyen de forma legítima la experiencia de la humanidad.

La cultura que discrimina y la lógica que la sustenta, debería considerarse como una práctica de violencia, de terror, de injusticia, contra innumerables vivencias humanas y contra la propia producción de la humanidad.

La educación popular debe trabajar por un derecho al desarrollo humano basado en la sostenibilidad, la cual debe basarse en dos grandes medios el social y el natural. El medio social estructurado en redes sociales establecidas por las relaciones entre las personas, las cuales construyen en este ámbito desde la propia historia de sus vidas, hasta sus imaginarios existenciales y los materializan como experiencia cotidiana de la existencia. El medio natural que es preciso preservar y no alterar, ya que constituye la condición básica para que se pueda vivir como seres humanos.

En este sentido, Castells (1999), señala que la productividad y la competitividad, dependen de la capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento. Es decir, es preciso usar la lógica para producir y poner en liza los conocimientos que tenemos, de cara a evitar un camino cierto que conduce a la destrucción de los ecosistemas y, por ende, de la propia humanidad.

Si las redes sociales y las lógicas que las vertebran se dirigen, por exclusión, por discriminación, por violencia o coacción, por injusticia, a quitar el poder de la voluntad a muchos, a algunos o incluso a unos pocos, para que sean verdaderas personas, esas experiencias sistemáticas de injusticia social y cultural no son sostenibles.

Al igual que no es posible dominar durante generaciones, asentando el poder en la fuerza de las armas o apoyados en el fraude y la mentira, tampoco es posible la construcción de una verdadera humanidad destruyendo mediante prácticas e instituciones económicas, financieras, políticas, militares, culturales o religiosas, la capacidad que tienen las personas para reconocerse, compartir, acompañarse, dialogar y discernir conjuntamente y, también, cada uno de forma individual. Es preciso la aportación de todas las personas en la tarea de construir la sociedad, la historia o la cultura y tener la capacidad de apoderarse de ellas para poder ser más humanos.



Algunos autores, como Castel (1997), señalan que es necesaria la construcción de un nuevo estado y un nuevo pacto social, porque si no trabajamos en esta línea, nos encaminaremos hacia una crisis en el futuro que acentuará la degradación ambiental y social e incrementará la inestabilidad de la situación actual de millones de seres humanos.

Si las grandes redes económicas, financieras, políticas, geoestratégicas, culturales o demográficas, siguen insistiendo en la destrucción radical del hábitat natural, se extinguirá la experiencia humana que hemos conocido en la historia. La educación popular debe trabajar por conseguir una conciencia mundial de ciudadanía y respeto al medio ambiente, porque los gobiernos más poderosos del mundo parecen insistir en ignorar esta realidad. Estas esferas del poder parece que sólo trabajan para destruir las redes sociales populares que se alejan de la violencia gratificadora del mercado y los espacios naturales, en aras a la obtención de unos beneficios mercantiles y comerciales que a todas luces se extinguirán cuando ya no haya recursos que explotar en el planeta.

Estas dos destrucciones que se están produciendo en nuestras sociedades, es decir, configurar seres humanos estupidizados, alienados por un mercado cada vez más cambiante y voraz y la barbarie contra la naturaleza, se están reforzando una a otra y están transformando en algo imposible la existencia de un ser humano armónico con sus congéneres y el medio ambiente. Por tanto, es evidente que los postulados de la educación popular tienen mucho que decir en todo esto.

Encontramos muchos autores que están clamando por una reflexión seria, a la mayor brevedad, para evitar una destrucción del hábitat humano. En este sentido, Guiddens (1998) indica que es preciso hacer un énfasis mucho mayor en los procesos ecológicos y que no hay suma cero entre desarrollo económico y protección del medio ambiente.

En esta misma línea, Touraine (1999) señala que el pensamiento y la acción ecologista están consiguiendo frenar un poco el poder que los seres humanos ejercemos impunemente sobre la naturaleza y ha permitido generar conciencia sobre la responsabilidad por el medio ambiente amenazado.

Profundizando en esta línea de análisis, Furtado (1999) considera que nos encontramos en la civilización del dispendio creciente de los recursos naturales y que el único patrimonio que de verdad tenemos es la naturaleza y la herencia cultural. Si los dilapidamos, estamos condenando a toda la humanidad a su propia destrucción.

3.1. La educación popular y democracia

La educación popular debe trabajar por el desarrollo de la democracia en las instituciones y en los grupos humanos. Cualquier institución, no sólo las estrictamente políticas, tienen carácter democrático si potencian la participación responsable.

Desde la perspectiva del Estado, la participación responsable implica la aparición de una ciudadanía nutrida por intereses particulares y por necesidades humanas. Actualmente, la ciudadanía exige expresarse global, estatal y localmente. Participar de forma activa y responsable en la organización y cuidado de nuestro planeta, del Estado, de la empresa, de la comunidad o de la familia es prácticamente imposible si no existe una autonomía social y humana propia de un sujeto.

Formar e informar, es decir, educar para la participación responsable en el marco de un Estado de derecho, constituye una tarea democrática porque los valores democráticos implican autonomía, pluralidad y la producción, como personas que somos, de diferentes contextos de opción social, política, cultural...

Educar para vivenciar los valores democráticos, no se puede traducir en educar para ejercer el derecho al voto. En realidad, significa educar para tomar decisiones, para la integración de las personas en su comunidad y para su participación articulada en la vida social. La educación democrática tiene como espacio de formación todas las instituciones sociales: las rurales, las urbanas, los municipios, las económicas, las culturales, las religiosas... Todas ellas deben de constituir medios para la toma de poder de las personas y para el crecimiento de las mismas.

En este sentido, la democracia requiere del desarrollo humano para que pueda haber bienestar en la población. En muchas zonas del planeta el desarrollo humano ha sido el producto de consensos políticos y sociales que durante años han permitido una mayor inversión pública en temas importantes como la seguridad social, la educación o las infraestructuras (Pentzke y Céspedes, 2004). Esta característica también constituye el resultado de una perspectiva integral de las acciones a implementar en una determinada zona, en la que se formularan políticas públicas que en su proceso de ejecución se fueran complementando. Este es un modelo de desarrollo en el que se trabaja desde diversas perspectivas.

En la situación actual el desarrollo humano en todo el mundo se coloca frente a dos retos relevantes: continuar alimentando las fuentes originarias de su modelo de desarrollo y, a la vez, intentar un mejor encaje en las nuevas condiciones de la economía mundial. El problema radica en cómo llevar esto a efecto, propiciando un desarrollo humano en el que prime la sostenibilidad, el abandono de un consumo desaforado y el respeto al medio ambiente. En verdad la cuestión es harto complicada y la respuesta de muy difícil resolución.

3.2. Educación Popular y cultura política de la ciudadanía

La educación popular tiene mucha relevancia de cara a establecer unos principios de acción, en el marco del análisis de los procesos participativos de los sectores populares. Estos principios deben basarse en la discusión constante sobre las claves que sustentan el aparato político en los Estados modernos y como los sectores populares tienen que acceder al conocimiento de los mecanismos de la democracia representativa, para poder señalar el camino hacia otro tipo de democracia que tenga un corte más participativo.

La discusión entre el modelo de democracia representativa o el de democracia participativa, no se agota en el marco de la sociedad civil, pero, en muchas ocasiones, los sectores populares se pierden en los discursos que se entablan sobre esta materia. La educación popular aporta fórmulas para debatir sobre estos temas tan candentes desde perspectivas más sencillas y asequibles a

las personas que conforman los sectores populares. Cuando estas personas tienen una opinión formada al respecto pueden ejercer su derecho a la opinión crítica, con conocimiento de causa sobre lo que están debatiendo.

Las principales apuestas que realiza la educación popular en la formación de una cultura política para la ciudadanía, consisten en la construcción de una verdadera cultura política democrática que transforme las relaciones de poder. Para esto, según el Centro de Estudios y Publicaciones "Alforja" (2002), es necesario entrar en una disputa ideológica, ya que actualmente las acciones políticas se caracterizan por los discursos que otorgan legitimidad a la globalización económica y financiera, ocultando la necesidad imperiosa de buscar alternativas sociales justas y solidarias.



En este contexto ideológico es preciso entrar de lleno en la disputa ideológica para tratar de exponer los conceptos desde otra perspectiva de la realidad y no siempre desde el mismo enfoque uniformizador que todo lo unifica. Es necesario ofrecer propuestas creíbles desde los sectores populares, reivindicando una nueva mirada a la realidad en la que los sectores populares puedan tener su opinión sobre la configuración del Estado, el gobierno local, los partidos políticos, las propias organizaciones, las relaciones sociales de género, lo privado y lo público y, sobre todo, lo que se considera legal, teniendo en cuenta lo que en realidad es legítimo.

Es necesario volver a reconstruir el poder popular, puesto que la incidencia en las políticas públicas es el espacio en el que las circunstancias políticas, económicas e ideológicas han ido colocando a los sectores populares. Esto ha llevado aparejado un proceso reivindicativo, por la consecución de espacios de participación ciudadana, el cual ha llevado a estos sectores a centrarse excesivamente en el mismo. Entendemos que es una tarea de la educación popular reconstruir los espacios sociales, con idea de articular propuestas y alternativas que permitan repensar las cuotas de poder que actualmente existen y poder confluir determinadas fuerzas que permitan debatir sobre los verdaderos

problemas trascendentes para la vida humana, tales como: el modelo de desarrollo, las políticas económicas, el medio ambiente, etc.

Es preciso democratizar la vida cotidiana, porque la aparición de nuevos modelos sociales requiere de importantes actuaciones y estos retos debe de asumirlos la educación popular. Es necesario hacer visibles las diversidades, asumir las diferencias y construir nuevos consensos, lo cual constituye un desafío creciente para la educación popular.

Para entender mejor estas nuevas propuestas que se quieren implementar desde la educación popular para la construcción de una ciudadanía y de unos poderes públicos más democráticos, podemos visualizar el siguiente cuadro:

Diferencias entre cultura dominante y prácticas políticas alternativas

CULTURA DOMINANTE	PRÁCTICAS POLÍTICAS ALTERNATIVAS
Democracia formal	Democracia participativa
Política partidaria con sentido en sí misma, autonomizándose del resto de la sociedad	Concepción de la política como un medio para transformar la realidad en función de un bien común definido desde "lo popular" y una visión integral de las personas y del desarrollo
Acción política como cacería de votos, de lealtades y clientes	Intereses de la sociedad civil organizada
Partidos políticos atribuyéndose la representación general	Participación y debate
Verticalismo y caudillismo de los hombres y de las pocas mujeres que acceden a los espacios de toma de decisiones. Dominio patriarcal	Equidad e igualdad de género
Propuestas económicas y políticas vinculadas a intereses transnacionales	Propuestas sostenibles (ecológicas, económicas, políticas..., vinculadas al bienestar de la mayoría)
Construcción de lo social desde el Estado, manipulando a la sociedad civil	Construcción desde la sociedad civil, reivindicando los deberes del Estado
Visión fragmentada de la realidad, que busca mitigar efectos	Visión crítica y holística de la realidad, buscando transformar las causas, junto a la atención urgente de algunos efectos
Enfatiza en resultados parciales a corto plazo	Impulsa procesos de corto, mediano y largo plazo
Clientelismo, oportunismo y populismo	Participación consciente, negociación y sentido de oportunidad
Importancia de la organización formal	Importancia de las personas en la organización
Ciudadanía como identidad homogeneizadora	Personas más responsables que se asuman en su propia representación y en el ejercicio de deberes y derechos
Participación ciudadana tutelada o subsidiada	Pluralidad y visibilidad de nuevos actores y temas
División entre lo público y lo privado	Empoderamiento individual y colectivo como clave
División entre lo personas y lo colectivo	Integralidad de la vida. Sentido político de lo personal
Incidencia política como un ejercicio hacia fuera	Incidencia política como ejercicio de cuidado personal y social
La organización como principal satisfactor de necesidades	La organización y la organicidad como constructoras de identidad y de sentido de pertenencia
Presión para lograr consensos y ocultar los disensos y la diversidad. Visión de las prácticas democráticas como acuerdos conseguidos sin confrontar posiciones	Construcción de consensos y respeto a disensos
Agendas sectoriales o basadas sobre consensos superficiales	Agendas comunes que potencian la diversidad y la pluralidad
Capacidad de adherir como valor	Autonomía de criterio como valor

Fuente: Centro de Estudios y Publicaciones "Alforja" (2002): "Dominio el capital, movimientos de la sociedad, crisis de la política ¿cuál es el papel de los procesos de educación popular?". Documento presentado al Foro Social Mundial. Porto Alegre (Brasil): CEP, 3-4.

Capítulo 4. Educación Popular y Formación Ciudadana

Las personas en su origen no nacen como ciudadanos o ciudadanas, sino que el ser un buen ciudadano exige de un aprendizaje que se adquiere en diferentes espacios y a lo largo del tiempo. Ser miembro de la ciudadanía implica formar parte de la "*civis*" (ciudad), lo cual conlleva una serie de obligaciones y de derechos. La génesis del concepto de ciudadanía se remonta a la época de la democracia ateniense, quinientos años antes de nuestra era. De este modo, Aristóteles consideraba que un ciudadano era una persona que participaba en los asuntos públicos. Entendía que el ser humano era por naturaleza un "*homo politicus*", puesto que realizaba su identidad social mediante la actividad política y pública. La ciudadanía se consideraba a sí misma, no como meros individuos, sino como miembros de una sociedad, cumpliendo y obedeciendo las leyes estipuladas.

El transcurrir del tiempo conllevó una serie de transformaciones en la aplicación del concepto que fue evolucionando hacia situaciones en las que el eje central se transfiere de la sociedad a los sujetos, entendidos éstos como personas que tienen obligaciones y derechos. En las actuales sociedades democráticas el concepto de ciudadanía ya no está ligado a la formación de súbditos, sino a la formación de una ciudadanía libre que está protegida por una batería de derechos, aunque también hay ciertos deberes que cumplir. Desde los postulados de la educación popular se considera que el eje vertebrador de una auténtica educación para la ciudadanía, radica en la concepción universal de la dignidad de todos los seres humanos.

Desde la educación popular, existen unas importantes implicaciones de la concepción universal mencionada, relativas a los modelos de convivencia que es preciso acrisolar.

4.1. Educación popular y convivencia democrática

En 1996, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, fundamentó los cuatro pilares esenciales sobre los que debe articularse la

educación, los cuales deben girar en torno a cuatro aprendizajes básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Actualmente, señala el Informe a la UNESCO de Delors (1997: 104), nos encontramos ante un reto educativo de primer orden que es *"aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás"*. Este desafío implica una doble misión, en primer lugar, conocer la tremenda diversidad de los seres humanos y, en segundo lugar, propiciar una toma de conciencia de las semejanzas y las interconexiones que deben de existir entre todas las personas.

La esencia ética de esta acción educativa la han puesto de manifiesto diferentes autores, sin embargo, Escámez (1997: 136) la explica con mucha claridad, cuando argumenta que *"determinados valores como la dignidad de la persona -que es el valor fundamental- los valores que están en la base de los derechos humanos y que se explicitan en la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político o democracia, que exige la tolerancia y la participación, la paz y la responsabilidad de llevar a cabo o realizar en la vida social, tales valores, todos ellos, constituyen la ética, por lo menos, de nuestras sociedades más avanzadas"*.

Una verdadera educación popular para la convivencia debe estar próxima a una realidad ineludible que consiste en la gran diversidad existente en nuestras sociedades actuales, con personas conviviendo en las mismas que son de diferentes etnias y culturas. Las nuevas tendencias migratorias incrementan esta situación de manera progresiva, con un flujo de personas ingente con destino a los países desarrollados. En España y en toda Europa este nuevo fenómeno está adquiriendo unas dimensiones realmente inimaginables hace sólo unas décadas. Ante estos nuevos retos la educación popular debe responder con diligencia y hacerlo desde una verdadera postura de formación para la ciudadanía.

Es innegable que nos encontramos ya de hecho en una sociedad pluricultural y multiétnica, lo cual plantea nuevos desafíos ante las necesidades educativas que una sociedad de estas características demanda. Es preciso construir nuevos programas educativos cosmopolitas, en los que se priorice el aprendizaje de cuestiones relacionadas con la ciudadanía mundial y que las

personas sean verdaderas ciudadanas del mundo. Cualquier persona que sea nacional de un determinado Estado deberá conjugar las tradiciones culturales y sociales de su lugar de origen, con las nuevas comunidades que se están forjando y los estilos de vida alternativos que van surgiendo. Educar en esta diversidad no es fácil, pero consideramos sinceramente que la educación popular tiene mucho que decir al respecto.

En un futuro muy próximo, y en algunos casos ya en presente, ser ciudadano de un sistema político cualquiera va a exigir el conocimiento cada vez mayor de funciones mediadoras, como indica Held (2000: 8), esta función debe abarcar *"un diálogo con las tradiciones y discursos de los demás con el fin de expandir los horizontes del propio marco referencial de significados y prejuicios"*.

La educación popular, a través de una formación para la convivencia democrática, debe asumir el reto de convertir en su objetivo fundamental la capacitación de ciudadanos y ciudadanas críticas. Formar una ciudadanía sensible a los problemas sociales existentes dentro y fuera de su contexto y que pueda participar, en la medida de sus posibilidades, en la solución de los mismos. De este modo, la formación ciudadana está muy relacionada con una formación en la responsabilidad social. Una ciudadanía responsable también es activa y comprometida.

La capacidad de compromiso se podría establecer mediante una secuencia que podría abarcar diferentes grados de actuación. De este modo, Jordán (1995) indica que podemos estipular categorías de mínimos y máximos. Al considerar categorías de mínimos, nos encontraremos con definiciones de ciudadanía de "baja densidad". La misma está referida a aquella ciudadanía que se limita a cumplir con lo que está regulado, ejerce su derecho al voto, cumple las leyes y abona sus impuestos. En definitiva, no sobrepasa el límite de su espacio familiar o personal. Este modelo de ciudadano o ciudadana mantendría unas relaciones comunitarias reducidas, con muy escasa implicación en la vida pública de su comunidad y de la sociedad en general.

En el otro extremo se podría situar un enfoque de máximos, es decir, una imagen de ciudadanía de unas aspiraciones muy altas. En este ámbito

encontramos a una ciudadanía muy implicada con su entorno y muy activa en su ambiente social y con una clara conciencia de sus derechos y de sus responsabilidades respecto a su comunidad. Aquí se consideran los principios universales que se llevan a efecto en el marco de la vida cotidiana.

Este compromiso y conciencia social serían elementos muy significativos a tener en cuenta por parte de una verdadera educación popular. Además, en última instancia lo que se pretende con los procesos formativos desde la educación popular es forjar una buena ciudadanía, que sea activa y trabaje por la mejora de su comunidad con unos valores que sean universales. Si a través de los postulados de la educación popular se consigue llegar a esta meta, los objetivos de la misma se habrán cumplido.

4.2. Educación Popular y valores democráticos

La mejor forma de comenzar un análisis de una situación, o en este casos de unos valores humanos, es remontarse a los orígenes de los términos que utilizamos, para que nos aclaren que significan realmente.

En este sentido, si nos remitimos a la etimología de la palabra tolerancia, podemos observar que su procedencia es latina, concretamente de los términos "*tolerare*", "*tolerantia*", "*toleratio*" que significan capacidad de aguante, sufrimiento o resignación ante una situación de adversidad o de contrariedad. En esta misma línea, Pérez Serrano



(1997: 46) ha realizado una descripción de los diferentes momentos evolutivos de su significado:

- a) *Desde el punto de vista etimológico, es la capacidad de aguante y resignación.*
- b) *En el transcurso del tiempo ha evolucionado y se ha entendido como estar dispuesto a no reprimir las convicciones de los otros, especialmente las religiosas.*

- c) *En la actualidad se ha fomentado la actitud de respeto hacia las opiniones distintas de las propias y hacia los grupos que las mantienen, en armonía con lo diverso.*
- d) *El reto que hoy tenemos planteado con relación a la tolerancia no se limita sólo al respeto del otro. Aspira a aceptarlo a valorarlo.*

El último significado de la palabra tolerancia lo recogen de forma muy clara y expresa Sacristán y Murga (1994: 119) en la definición siguiente: *"no sólo como virtud que permite soportar y aguantar aquello que podría no soportarse, sino como la virtud activa que anima el esfuerzo por conocer al otro, por comprenderlo y por valorar y respetar su diferencia"*.

Para poder hablar de tolerancia es preciso considerar una serie de características esenciales, las cuales analiza muy bien Ibáñez-Martín (1984: 98-99), tal y como señalamos a continuación:

- a) Que un determinado fenómeno me afecte negativamente. Si me afecta de un modo positivo no se puede hablar de tolerancia. Pero significa también que aquello que tolero debe afectarme.
- b) Que yo tenga poder para eliminarlo, de un modo socialmente legítimo, como para evitar la existencia de aquello que me afecta negativamente.
- c) Que yo me decida a permitir tal fenómeno, sin aprobarlo expresamente e incluso que pueda llegar a respetarlo, aunque personalmente me repugne.

Este autor considera que es totalmente precisa la necesidad de ser tolerantes como manifestación de respeto hacia la dignidad del ser humano. Sin embargo, Quintana Cabanas (1996) nos da un toque de atención respecto a los límites de la tolerancia. De este modo, considera que es bueno ser tolerantes, pero hasta cierto punto, porque la tolerancia oscila entre dos polos contrarios entre sí, lo cual origina una serie de tensiones. Por tanto, entiende que es necesario fijar la justa medida que debe tener la tolerancia. Supondría establecer un término medio entre la libertad y la coacción, intentando solucionar una

comprometida antinomia entre las pretensiones espontáneas de la persona y la objetividad impositiva de los principios y las leyes.

A lo largo de la historia, diferentes autores, entre ellos Maquiavelo, Hobbes, etc., han considerado que entre el otro y yo sólo media rivalidad. Con lo cual, la convivencia sólo se traduce en la capacidad de dominar u oprimir a los demás. Las consecuencias de este modo de pensar y actuar nos han dejado a lo largo del tiempo muchos ejemplos bastante perniciosos, porque al considerar a todos como competidores se niega toda posibilidad de diálogo, amistad o compañerismo.

Las personas somos por naturaleza seres de relación. Esta tendencia de cualquier ser humano a encontrarse con sus semejantes para poder convivir con ellos, es lo que otorga sentido humano y liberador a la persona.

Desde la educación popular es preciso educar para la tolerancia, porque, como señala Luque (2001: 35) *"es contribuir a la causa de la paz y de la promoción de los derechos humanos"*. La Unesco destinó el año 1995 a emitir reflexiones desde diferentes instancias y personas relevantes sobre la tolerancia como fundamento de la paz. Una formación para la tolerancia debe constituir la base de la educación popular, máxime cuando esto es algo que se ha recogido en multitud de textos legislativos internacionales redactados por: la Unesco, OCDE, Consejo de Europa, etc., y en nuestra propia Constitución.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su artículo 26.2, explicita las líneas maestras de lo que se debería considerar como una educación para la convivencia que se fundamente en la tolerancia:

"La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades para el mantenimiento de la paz".

La esencia de la solidaridad la encontramos en el interior del propio ser humano que se define como un ser solidario. Desde la educación popular se

puede formar para la solidaridad, en el sentido de reflexionar sobre las situaciones de justicia o de injusticia que se generan en el transcurrir vital de los individuos y en la capacidad de respuesta personal ante ese problema.

Una educación popular que recoja los postulados de la solidaridad implica avanzar hacia un modelo social que sea capaz de generar energías de solidaridad y de justicia superando las barreras de un mundo egoísta y que se encuentra generalmente a la defensiva. Para superar las barreras que implica una sociedad como la que hemos mencionado, es preciso educar a la ciudadanía en una moral cívica, lo que Cortina (1993) denomina una ética aplicada.

La solidaridad puede ser el espacio de confluencia de cuatro grandes tradiciones culturales, según señala García Roca (1995): el sentimiento compasivo, la actitud racional del reconocimiento, el imperativo moral de la universalización y la implicación responsable.

- a) El sentimiento compasivo. Ser una persona compasiva implica padecer con alguien, es decir, consiste en un sentimiento que va más allá de lo lastimero. Se trata de la capacidad de dejarse afectar por lo que vemos en nuestra vida cotidiana. La persona que no se manifiesta sensible ante el dolor ajeno se encuentra incapacitado para la solidaridad.
- b) La actitud racional del reconocimiento. Es un paso más en relación al sentimiento compasivo. Se trata de ver a los otros como personas, no como víctimas. Supone el reconocimiento en los otros de la dignidad de ser personas.
- c) El valor de la universalización. Esto implica el descubrimiento de que los bienes humanos son universalizables y constituyen recursos que deben ser utilizados por toda la humanidad. La solidaridad destaca la naturaleza social de la persona humana, se basa en la igual dignidad de todos los seres humanos.
- d) La implicación responsable. El sentimiento de solidaridad se encuentra totalmente relacionado al de responsabilidad, puesto que vivimos en un planeta que es de todos y que nos exige compartir.

La solidaridad como valor en sí mismo aboga por el desarrollo de la sociedad civil. Un modelo social que no se mueve por intereses particulares sino que desde instancias como la familia, el vecindario, los movimientos sociales, los grupos religiosos y el ámbito asociativo trabaja por los intereses universalistas que hemos venido mencionando.

Capítulo 5. Educación Popular y Cambio Social

La educación popular supone un elemento primordial para la transformación social. Así, lo han entendido tradicionalmente muchos pensadores y personas dedicadas a las tareas de la práctica social y educativa.

La propia educación popular constituye un sistema específico, dentro del cual la comunicación oral tiene un espacio propio y preponderante. De este modo, el conocimiento de una serie de palabras, en toda la extensión de sus significados, nos remite a un mundo complejo que nos va permitiendo dominar un vocabulario, abstraído de la propia realidad, que permite pasar las palabras por el tamiz de la crítica y retornar a la misma en forma de acción transformadora (Freire: 1977,11).



Quizás, algunas de las facetas más claras de la acción transformadora de la educación popular, las encontramos en los trabajos de Freire y otros autores latinoamericanos como Osorio, Tapia, Razeto... Centraremos nuestra disertación, en dos aspectos que nos parecen fundamentales para entender este apartado, son los siguientes: la capacitación para la toma de conciencia y el desarrollo del proceso de concienciación.

5.1. La formación para la concienciación

Cuando los procesos de democratización se van generalizando, es cada vez más difícil dejar que la población permanezca en estado de ignorancia. Por esta causa, la capacitación para la toma de conciencia es fundamental. Ignorancia no significa solamente, no estar en posesión de los requisitos básicos de la cultura y de los conocimientos instrumentales, sino, también, la desidia por participar en la sociedad en la que nos ha tocado vivir y la no ingerencia en las cuestiones fundamentales para el desarrollo de la comunidad. Es necesario tener una participación crítica, lo cual constituye una forma de sabiduría y de camino hacia la toma de conciencia social.

Uno de los elementos claves para la toma de conciencia es la posibilidad de capacitarse en los instrumentos básicos de la cultura, sobre todo en aquellos ambientes en los que la falta de educación y enseñanza son



frecuentes. En este sentido, la alfabetización como herramienta para aprender a escribir la propia vida de las personas y para sentirse como autores y testigos de su propia historia, es fundamental. En esta línea, el método alfabetizador de Paulo Freire es muy aprovechable, puesto que mantiene como idea animadora, toda la dimensión humana de la educación como práctica de la libertad. Desde el punto de vista de Freire, alfabetizar es concienciar.

La importancia de la palabra es fundamental en este método de alfabetización. Se realiza una investigación sobre el universo vocabular del medio cultural en el que transcurre la vida del alfabetizando. De aquí se extraen los vocablos de mayor carga semántica y sobre ellos se trabaja, son las llamadas palabras generadoras, porque mediante la combinación de sus elementos básicos se obtiene la formación de otras.

A partir de este trabajo el alfabetizando va objetivando su mundo y reencontrándose con él y con las otras personas que también lo comparten y entre todos conforman un círculo de cultura. Todos se reencuentran en un mundo común y de la coincidencia de las intenciones y vivencias que van objetivando, surge la comunicación y el diálogo que desarrolla a los participantes en el círculo. Los sujetos aprenden que las palabras también son cultura y empiezan a desvelar algunos secretos del mundo, a través de las mismas, lo cual permite también una motivación para que estas personas comiencen a escribir su pensamiento.

Los alfabetizandos van aprendiendo a leer y escribir, pero la intención última del aprendizaje se encamina más allá de la mera alfabetización. Se trata de que las personas se formen durante toda su vida y tengan su propia visión



del mundo. Aprendan a decir su palabra y se conviertan en más persona, porque asumen su esencial condición humana.

Freire centró todo su esfuerzo, según afirma Hernández Aristu (1990: 99), en la puesta en práctica de una alfabetización que ayudase a los alfabetizandos, a pasar de una conciencia intransitiva de carácter ingenuo, a una conciencia crítica, es decir, que llegara a ser una herramienta al servicio de la concienciación. Este proceso educativo debería servir a los alfabetizandos, para conocer su situación y captarla como un reto a su propia existencia. Nos encontraríamos ante una alfabetización, en la que el alumnado desempeñaría el papel de sujeto creador, impidiendo, de este modo, ser reducidos a simples objetos de alfabetización.

No obstante, como expone el propio Freire (1990: 40), a medida que los analfabetos van organizando su forma de pensar, de manera más precisa, mediante una visión problematizadora de su mundo y analizando críticamente sus vivencias, son capaces de actuar cada vez con mayor seguridad. Por tanto, la alfabetización se convierte en una tarea global que implica a los educandos analfabetos en sus relaciones con el mundo y con los demás. Pero, cuando los educandos comprenden esta tarea global, como base de sus propias vivencias sociales, ellos mismos contribuyen al desarrollo de su capacidad, para hacerse cargo de la praxis concreta, en tanto actores de la tarea encomendada. De este modo, al erigirse como actores transforman la realidad con su trabajo y crean su propio mundo.

La alfabetización debería suponer una iniciación en la democratización de la cultura y en la democracia, entendida globalmente. Pero, la realidad latinoamericana nos muestra como el desarrollo de las ideas democráticas ha estimulado las campañas de alfabetización y las reformas curriculares orientadas a promover la ampliación de las demandas educativas, intentando posibilitar respuestas pedagógicas más adecuadas, sin embargo, todo este loable proceso se ve frenado en la práctica, como asegura Tedesco (1990: 23), por la reducción del gasto público en general y del educativo en particular, lo cual provoca un deterioro de los salarios docentes, una baja y, a veces, nula inversión en

equipos, en mantenimiento o en infraestructuras educativas. Esto genera un fuerte incremento en la diferenciación interna de la oferta educativa y, también, una apertura desmedida del arco educativo, en la cual los sectores populares tienen un acceso mucho más restringido a una formación de calidad.

5.2. Los procesos de concienciación

Uno de los autores que más ha trabajado el concepto de concienciación, ha sido Freire. Su manera de entender el mismo, pasa por conocer las formas y grados en los que se configura la conciencia. Estas formas de conciencia pueden ser peculiares, no sólo de personas individualmente consideradas, sino también de grupos, comunidades y sociedades.

Un aspecto común a todos los grados de conciencia es la intencionalidad, ya que sin ella es difícil que se pueda dar una conciencia humana y, por consiguiente, la persona como tal. La diferencia consiste en la percepción de la realidad y como consecuencia en la incidencia sobre ella. En Freire (1976) distinguimos tres clases de conciencia básica: la intransitiva, la transitiva y la transitiva-crítica.

La persona que posee una conciencia intransitiva se caracteriza, sobre todo, por centrar su atención en lo puramente biológico. El sujeto que vive en este grado de conciencia está totalmente absorbido por la problemática de sobrevivir biológicamente. El radio de acción de estas personas es extremadamente reducido. A veces, se ha designado también a este tipo de conciencia como mágica, ya que los individuos gobernados por este tipo de conciencia, consideran que el mundo está regido por fuerzas de carácter mágico, sobre las que ellos no tienen ningún tipo de influencia. Este tipo de conciencia es más propia de las poblaciones rurales, según afirma el propio Freire (1976: 97), asegurando que la conciencia transitiva, sin embargo, está asociada más directamente con las poblaciones urbanas y se manifiesta en su apetencia educativa.

Al sujeto que tiene esta conciencia intransitiva le cuesta discernir entre su propio yo y el mundo que le rodea, no siendo capaz de objetivizar y problematizar los hechos y situaciones de su vida cotidiana.

Las personas que poseen una conciencia transitiva objetivan la realidad, a la que consideran como un reto y, por esta razón, encontramos en algunas de ellas, la puesta en práctica de un cierto compromiso. Se produce un enfrentamiento con la realidad y, en ocasiones, se generan procesos de comunicación con otras personas o grupos. Pero se trata de una conciencia que todavía no investiga las causas de los acontecimientos, sino que se queda en la superficie de las cosas, sin profundizar en las mismas. Freire la denomina, a veces, conciencia ingenua.

Este tipo de conciencia se puede desarrollar mediante una orientación dual. Por una parte, en una conciencia transitiva crítica o, también, en una conciencia fanatizada, cuya característica más preclara es su irracionalidad, su sectarismo y su espíritu polémico. Esta última forma de manifestación de la conciencia, la hemos podido comprobar en muchos movimientos de masas, que frente a una situación determinada de opresión y marginación, toman conciencia crítica de esta realidad, pero pueden caer en la manipulación, de personas o grupos interesados en convertir el proceso de reivindicación, en algo distinto a lo que se pretendía.

La persona que alcanza el grado de conciencia transitivo-crítica, estudia y busca las últimas causas de los acontecimientos y se compromete con otros individuos o grupos, a tomar una postura de acción ante la realidad, comprometiéndose con ellos, de manera dialógica, en la transformación social. El paso de una conciencia mágica o ingenua a una conciencia transitiva crítica, no sucede de forma automática, ni es fruto de la casualidad o la suerte, sino que responde al resultado de un proceso de educación. Este proceso de transformación de un grado de conciencia inferior a uno superior o transitivo-crítico, lo denomina Freire "proceso de concienciación". El proceso de educación popular debe coincidir con el proceso de toma de conciencia crítica que llevará al sujeto a la acción transformadora.

La concienciación supone un proceso de eliminación de las máscaras que ocultan la verdadera realidad y la desmitificación de la misma, eliminando los mitos y rituales que la deforman y falsean. Solamente en un estado en el que los ciudadanos detentan una conciencia transitivo-crítica, será posible el establecimiento de una auténtica democracia, en la que se produzca el difícil equilibrio entre libertad y responsabilidad.

Por nuestra parte pensamos que la concienciación lleva aparejada una cierta visión utópica de la realidad, pero no entendiendo ésta como algo irrealizable, sino como un futuro posible y deseable y, que para alcanzarlo, es necesario poner las bases desde el presente. La utopía contiene en sí misma dos momentos diferenciados, uno que es el de denuncia de una determinada realidad y otro que anuncia una situación nueva, pues bien, entre esos dos momentos se encuentra el tiempo de nuestro compromiso concreto con la realidad.

El proceso de concienciación sólo es posible en aquellos lugares en los que las personas dialogan y transforman su realidad. La concienciación lleva asociada una profundización cada vez mayor de la conciencia, es decir, un distanciamiento de la situación, lo cual les permite a los participantes, conocerla con más exactitud y transformarla.

En suma, la educación popular ha sido la base sobre la que se ha asentado el trabajo de concienciación difundido por Freire y sus seguidores y constituye la clave para la formación de millones de personas en todo el mundo y no sólo en el ámbito latinoamericano.

5.3. Construyendo una teoría crítica

La teoría crítica que propone la educación popular en el momento presente tiene plena vigencia y, consideramos que, además, vista la situación mundial y el flujo de capitales que se mueven incesantemente en busca de los mejores mercados debería radicalizarse aún más. Defendemos esta postura de la radicalidad porque radical es el peligro inminente de destruir la naturaleza y, por tanto, la vida en nuestro planeta. En aras al poder del mercado se subordina cualquier aspecto natural o social, simplemente porque el

rendimiento económico sea mayor en aplicación de los postulados neoliberales. Esta expansión desmedida devastadora de un sistema que otorga mayor importancia a la acumulación de capitales que al desarrollo efectivo de los seres humanos, que permite, e incluso favorece, que más de la mitad de la población del planeta viva por debajo del umbral de la pobreza, aún teniendo recursos suficientes en el mundo para que todos pudiéramos vivir sin pasar necesidades, lleva aparejada una cultura y una ética que pretende anular las fuerzas emancipatorias.

La tarea de la educación popular de seguir desarrollando una teoría en función de una práctica, debe ser radicalmente innovadora y no puede erigirse sobre el funcionamiento de una dialéctica negativa. Es decir, se requieren propuestas de nuevos temas, retos novedosos y vías de carácter alternativo, que puedan tener resultados eficaces, pero que tengan como horizonte un sendero hacia la utopía. De este modo, vamos apreciando como se está acrisolando una ética del mercado y del orden espontáneo, lo cual está generando una crisis profunda de civilización, porque los valores humanos tradicionales están dando paso a los valores propios del mercado y es necesario trabajar con urgencia en una teoría crítica que esté muy focalizada en presupuestos éticos, culturales y educativos relativos a la emancipación de las personas, que faciliten el desarrollo de una democracia integral construida desde la sociedad civil. Sin embargo, todos estos planteamientos no se podrán realizar si no se transforman las realidades económicas de los países empobrecidos, de las bolsas de los países ricos y de los desajustes económicos entre las diferentes capas de la población de todo el planeta y esto sabemos que es muy complicado de modificar.

No obstante, es tarea de todos el trabajar, cada uno desde su posición, por la mejora de las condiciones de vida de los semejantes y aprender a ser más solidarios con los que menos tienen. Nuestro mundo no puede perdurar con las enormes diferencias materiales que actualmente persisten. Encontramos continentes enteros sumidos en la desesperación y algunos de sus países directamente en el caos. De este modo, no se puede construir un

mundo más humano y más justo y los grandes organismos internacionales pierden en este escenario toda su influencia y su capacidad de respuesta ante circunstancias dramáticas.

Es necesario que una teoría crítica emerja y proponga vías creativas y alternativas para el cambio social, sobre todo, después de haber pasado por un largo período en el que se ha desacreditado todo lo que estaba relacionado con este pensamiento progresista, por parte de la ideología neoliberal dominante. El proceso de maduración que viene realizando el pensamiento crítico de la educación popular, ha permitido integrar en un conglomerado armónico diferentes aspectos, tales como: la incertidumbre actual, reconocimiento y la defensa de la diversidad que se aprecia en las nuevas sociedades multiculturales y pluriétnicas, la gran relevancia que está adquiriendo la sociedad civil y la dimensión simbólica de las acciones colectivas de la ciudadanía.

Por otro lado, es necesario plantear un nuevo pensamiento global que supere al pensamiento único imperante en grandes sectores públicos y ciudadanos, el cual debería estar basado en categorías teóricas y estrategias prácticas que articulen la diversidad con la construcción de una nueva unidad que avance sobre la fractura y el comportamiento gregario impuesto por la ideología neoliberal dominante. Esto implica el compromiso ciudadano firme con una democracia de amplio espectro, con unas bases sociales muy amplias que tengan un fuerte componente de los sectores populares y de sus postulados éticos y culturales. Sin embargo, este proyecto democrático no puede desarrollarse en aquellos marcos en los que prima sobremanera la ley implacable del mercado y para ponerlo en marcha es necesario apoyarse en los movimientos sociales que trabajan denodadamente por la calidad de vida de la ciudadanía y se oponen a la dominación de unos sobre otros. Aplicar esto en los países empobrecidos es todo un reto, pero se torna necesario y diríamos también vital, porque de otro modo, las situaciones de degradación de los entornos naturales, de los colectivos sociales y de los fenómenos migratorios

huyendo de estas situaciones de justicia y desigualdad van a ser la moneda corriente en el actual siglo XXI.

Ante estas situaciones la educación popular tiene mucho que decir y aunque somos conscientes de que la aplicación de la misma no implica la panacea y el fin de todos los problemas, si que puede contribuir enormemente a cuestionar el orden mundial establecido que se presenta como incuestionable y normal, aunque sea profundamente injusto y discriminatorio. De este modo, una de las primeras tareas que debe abordar la educación popular es remover las certezas paralizantes que nos atenazan y relanzar las grandes preguntas sobre la vida y sobre la destrucción de nuestro planeta, lo cual nos afecta a todos. Es precisa una autentica educación y pedagogía liberadora que se cuestione afirmaciones tradicionales y afronte con valentía los retos que nos depara el futuro, aunque conservando la base firme de los postulados que defienden la lucha contra la opresión y las desigualdades sociales y la construcción de un mundo más humano en el que quepamos todos y todas con nuestra diversidad, pero con un espíritu comunitario de concordia y un sentido de la historia unitario, en la dirección de un territorio universal en el que prime la justicia social.

Ante la crisis de civilización en la que nos encontramos en muchos lugares y el enfrentamiento cada vez más radical por cuestiones ideológicas, económicas, religiosas, etc., entre los países y los propios seres humanos azuzados por líderes incendiarios de uno u otro signo, es preciso escuchar la voz de los sectores populares, de los movimientos sociales con ideología emergente que anuncian nuevas maneras de enfrentar los retos que nos depara el futuro y que tiene entre sus aspiraciones ser portadores de intereses emancipatorios. El desafío que tenemos ante nosotros implica la vertebración de un bloque social que pueda transformar los pilares de una sociedad que se basa en la dominación y la exclusión social.

La educación popular debe contribuir a la renovación metodológica de sus postulados para potenciar la construcción de una subjetividad colectiva, en la que prevalezca la maduración integral de las identidades. Con lo cual, es

necesario que los procesos de aprendizaje no estén regidos por una racionalidad exclusivista, sino que será preciso replantearse un nuevo concepto de aprendizaje que huya de los planteamientos centrados exclusivamente en el conocimiento racional y en una racionalidad instrumental y simplificadora. Establecerá nuevos marcos de relaciones basados en los procesos de aprendizaje que acompañan las acciones colectivas destinadas a la transformación, el descubrimiento y el desarrollo de las capacidades y las potencialidades de las personas que trabajan en su comunidad. Es decir, se trata de conseguir un incremento en la calidad de vida de la población, a base de desarrollar las capacidades de la ciudadanía. Para potenciar el bienestar social de una comunidad, lo primordial a tener en cuenta es que las necesidades básicas estén cubiertas y a partir de ahí trabajar por otras necesidades humanas.

Si consideramos las capacidades de la ciudadanía estaremos favoreciendo optimización de procesos de libertad positiva en las personas. Es decir, estimular a la población para que pueda alcanzar los objetivos propuestos y desarrollar los proyectos diseñados a nivel personal y comunitario. Este enfoque orienta nuestras actuaciones como educadores y educadoras populares hacia la consecución de un modelo de calidad de vida de la ciudadanía que implica estar por encima de cualquier forma de dominación u opresión, ya que no es posible poner en marcha las capacidades individuales o colectivas si nos encontramos en una situación de sometimiento.

La educación popular debe contribuir a la apertura de nuevos espacios alternativos, aunque los mismos sean pequeños y supongan un proceso de una dimensión reducida, pero lo que les puede otorgar relevancia es que se encaminen conjuntamente hacia alternativas globales, hacia nuevos modelos políticos y económicos, tanto en el marco comunitario, como en el propio Estado y en todo el planeta. Es preciso fabricar espacios autónomos, pequeñas sociedades convivenciales que se distancien claramente de la lógica neoliberal que todo lo uniformiza y que se acerquen más a una lógica de la solidaridad.

Sin embargo, estos espacios alternativos no pueden perpetuarse en el tiempo si, a la vez, no se está gestando un verdadero poder popular que respalde estas iniciativas y se contraponga a la lógica de los poderes dominantes. Si se pone en marcha un verdadero pensamiento crítico, es preciso que las bases populares y sus sectores más marginados y excluidos adquieran la competencia de considerar, de forma muy honda, que disponen de la capacidad para conseguir cualquier finalidad que se planteen por sí mismos. Puesto que un proceso que pretenda la recuperación de la iniciativa en el diseño y puesta en marcha de propuestas de futuro implica, para los sectores populares, una auténtica construcción de poder que tiene fuerza, capacidad y una posibilidad real de conseguir un espacio político, económico y cultural propios, pero, además, una construcción colectiva que requiere entender la misma, como un fuente de nuevas formas y estilos para practicar el poder, alejado y superando el poder de dominación y opresión vigentes.

Capítulo 6. Educación Popular y Redes Locales

Parece totalmente constatable que los procesos de educación popular generan unos espacios educativos en el marco de la comunidad que anteriormente no se tenían en consideración y que sólo desde hace varias décadas se estudian con un poco más de rigor. Estos espacios educativos y los procesos de formación que se generan en su entorno, propician también la aparición de redes sociales que se van extendiendo en la medida que trabajan en determinadas acciones llevadas a cabo por la ciudadanía.

Al análisis de estos espacios educativos y a la configuración de redes sociales vamos a dedicar este apartado, porque consideramos que la educación popular no tendría sentido, si no fuera generadora de nuevos espacios convivenciales y educativos, en los que las relaciones humanas se establezcan en base a la cooperación y la solidaridad.



6.1. El contexto local

Nuestro marco de análisis va a ser las comunidades locales como espacios para la convivencia más abarcables y próximos a la realidad de la ciudadanía. Por esta razón, empezaremos dando algunas pinceladas sobre la situación actual de las comunidades locales y la relevancia que están adquiriendo en la sociedad moderna.

El espacio local tiene una enorme importancia en las acciones y planificaciones de los gobiernos estatales, de las instituciones internacionales, encuadradas en las Naciones Unidas y de organizaciones gubernamentales de diverso signo. Por lo tanto, parece que estamos pasando de una era, en la que se depositaba una ciega confianza en la eficiencia de los macro proyectos globalizadores de nivel estatal, a una nueva visión del desarrollo que otorga prioridad a los resultados que atañen al sujeto concreto y su entorno inmediato. Además, podemos escuchar con asiduidad un lenguaje en el que la terminología

de desarrollo a escala humana, desarrollo local, ecodesarrollo, desarrollo descentralizado y otros vocablos similares, están configurando un marco expresivo propio.

Como afirma Coraggio (1989: 147), la creciente presencia de lo local en el marco de las propuestas sobre el quehacer social, viene acompañada de una serie de realidades, tales como: el agotamiento del Estado como motor de desarrollo; el potencial de la sociedad civil, constituida, como afirma Flecha (1990: 227), por las interacciones del conjunto de instituciones sociales y con la consolidación de organizaciones que tienen un carácter no gubernamental; los movimientos sociales como alternativas dinámicas a la situación social existente; la democracia como objetivo previo al desarrollo; las estrategias de supervivencia de una gran parte de la población mundial; el desarrollo del sector informal como rasgo definitorio de muchas economías, sobre todo en América Latina; la búsqueda de identidades y nuevas utopías; lo cultural como clave para repensar la globalidad; la investigación participativa como reacción al cientificismo y el racionalismo, etc. En suma, se buscan nuevos paradigmas y esperanzadores caminos de cambio.



En todo este entramado social juega un papel muy relevante la existencia de la democracia, ya que sin ella sería prácticamente imposible llegar a un pleno desarrollo social. Por esta razón, Touraine (1991: 275) entiende que la democracia no constituye sólo un mercado político competitivo sino que supone que cada individuo pueda conducirse como un ciudadano, es decir que pueda establecer de una manera directa una relación entre la defensa de sus intereses o de sus ideas y las leyes o decisiones políticas que definen el marco de la vida colectiva.

No podemos hablar de una auténtica democracia, cuando las reivindicaciones y las creencias que se manifiestan en el pensar y el sentir de la ciudadanía no encuentran una expresión y una defensa adecuadas en el plano de la vida pública. La democracia no puede fundarse más que en ese doble afán por establecer un gobierno que sea capaz de garantizar la integración social y, en

consecuencia, de definir una conciencia de ciudadanía, y por respetar la multiplicidad de intereses y opiniones.

En toda esta tendencia actual se observa una fuerte valoración de lo local, como la dimensión social más apropiada cuando lo que se busca es aproximarse lo más posible a lo real. Lo concreto, lo próximo, va ganando adeptos entre los planificadores y los grupos dirigentes de organismos e instituciones.

Arocena (1989: 123) expone que delante de este fenómeno se sitúan algunos analistas, estimando que es de suma importancia destacar y evidenciar las ambigüedades, los peligros y las intencionalidades, muchas de ellas de carácter inconfesable, que se encuentran en la base de estos planteamientos. Por este motivo, hacen hincapié en el carácter sospechoso de una relativa euforia, por todo lo que esté relacionado con lo local, de una serie de individuos o grupos que jamás antes se habían interesado tan vivamente, por la búsqueda de soluciones realistas a la problemática del desarrollo local. Además, indican los posibles riesgos que se adquieren si se acepta un determinado camino a recorrer con diversos organismos internacionales, gobiernos estatales y otros colectivos cuyas metas son presuntamente contrarias a las de los pueblos.

En el lado opuesto se sitúan aquellos que afirman que no existe una posible salvación sin el concurso de lo local. Se trata, en este punto, de descalificar cualquier perspectiva que sucumba ante la actuación globalizadora. Para este colectivo de apasionados defensores de la acción local, la transformación social no se puede realizar si no media un esfuerzo importante por movilizar las sociedades locales. Por estas razones, rechazan los análisis macro, como ineficaces e incapaces de detectar toda la riqueza cualitativa que se encuentra únicamente en la dimensión local.

Tantas discusiones y polémicas sobre lo local, nos llevan a reflexionar sobre el término, el cual es desde nuestro punto de vista, bastante relativo, ya que cuando se trata de definir la noción de local, no existe otro camino que referirla a su concepto correlativo, es decir, lo global. Cuando definimos algo como local es porque es miembro o pertenece a algo global. De este modo, una

provincia es local respecto al país global, y una ciudad es local, respecto a la provincia a la que pertenece que es global.

Es por esto que no podemos analizar un proceso de desarrollo local, sin relacionarlo con la sociedad global en la que está inmerso. Además, el carácter relativo del concepto de local permite reconocer la importancia de lo global en cada proceso de desarrollo.

Pero para que esta correlación se pueda realizar así, para que en el análisis se reconozca esta mutua relación de estos dos términos relativos, es preciso partir de su clara distinción. Así, hay que reconocer, por un lado, que el estudio de lo global de las grandes determinaciones sistémicas y estructurales, no agota el conocimiento de la realidad. La distinción de las dos nociones supone también reconocer que el análisis de lo local no es todo el análisis de la realidad. Lo local no es más realidad que lo global y lo global no es una simple suma de locales, sino una dimensión de lo social.

Sin embargo, aún teniendo en cuenta la distinción entre estos dos términos relativos, la polémica entre lo global y lo local parece inconsistente pero continúa. Esto se debe a que en la historia de las sociedades, la articulación global - local se ha visto desdibujada por estilos de organización social que han primado los centros sobre las periferias. La centralización como fenómeno social y organizativo ha producido un debilitamiento y una minusvaloración de lo local.

Tradicionalmente, se le ha atribuido a los procesos centralizadores, el mérito de haber articulado mecanismos de redistribución de los ingresos y, por tanto, de favorecer una dimensión importante de justicia social. Esta situación es una de las que se aducen, para frenar la descentralización, ya que se teme la generación de múltiples intereses particulares que hagan retroceder los logros alcanzados en beneficio de los intereses generales de la sociedad.

Aunque es innegable el papel que han jugado los procesos centralizadores en la construcción de los estados modernos, consideramos necesario poner un cierto coto, al efecto paralizante que supone un sistema que monopoliza la iniciativa en su centro. Además, aunque se han conseguido muchas conquistas

globales, no se puede olvidar que las mismas contemplan gran número de necesidades y carencias que pertenecen al ámbito de lo local.

La superación de las formas centralistas de organización social, constituyen el único camino para lograr la resituación de la dimensión local. Nuestras sociedades han otorgado demasiada importancia y poder al centralismo, mostrando una cierta apatía por las iniciativas locales, las cuales han tenido que contentarse, habitualmente, con los recursos y dádivas que provenían del centro.

En muchas ocasiones, lo local aparece como un factor de disgregación del Estado. Lo local como manifestación de lo particular se enfrentaría al Estado como expresión de la voluntad general. Esta oposición supone, ciertamente, una concepción del Estado escorada hacia uno de los polos de la tensión global - local. Por consiguiente, desde esta perspectiva no existe un espacio para la dimensión local y el Estado refleja específicamente los intereses generales de la nación. De este modo, los municipios que son parte integrante del aparato estatal, observan como su papel está reducido, sus funciones recortadas y su contribución al desarrollo estatal limitada.

Respecto a esto algunos analistas consideran que los Estados modernos se encuentran sobredimensionados. Es necesario, por tanto, desestatizar para que los actores de la sociedad civil, entre ellos los que desarrollan su actividad en el marco local, encuentren nuevos cauces de acción y de expresión dinámica de sus necesidades. Esta perspectiva parte de la oposición entre el Estado y el poder local y, para resolverla, opta por debilitar uno de los dos polos en oposición, en este caso el Estado. Desde este punto de vista, el reforzamiento de la sociedad civil, como afirma Flisfisch (1989: 135), significa aumentar y diversificar las capacidades de asociarse de manera voluntaria dentro de la sociedad.

El municipio es el ámbito que percibe de forma más cercana tanto las problemáticas locales, como las limitaciones y posibles potenciales del territorio en el que se sitúan, como sugiere Iglesias (2000), ya que son las administraciones públicas que están más próximas a las necesidades de la ciudadanía. Quizás por esto, la sociedad civil organizada suele reivindicar con

más fuerza ante esta administración, porque se supone que es la que tendría que conocer mejor sus demandas y favorecer sus propuestas.

Existen otras personas y grupos que consideran que el Estado constituye la herramienta necesaria para la construcción de toda sociedad. No es conveniente, por consiguiente, ningún proceso que tienda a la desestatización. Lo estatal manifiesta al conjunto de la nación, en contra de la segmentación disgregadora de lo particular. Así, el espacio ganado por los sectores privados, constituye un campo perdido para los intereses populares.

En esta línea, lo local puede ser una careta para ocultar los intereses privados. Sólo mediante un proceso de liberación nacional se podrán construir instituciones locales que respondan a los intereses del pueblo, pero estos procesos atraviesan por un período necesario de fuerte estatización. De esta manera, en la oposición Estado - poder local, los partidarios de esta tendencia optan por consolidar el primer polo y recortar el desarrollo de la sociedad local.

Es necesario afirmar que lo local y lo global son, en última instancia, dos dimensiones de lo social. Por este motivo, ambas deben reflejarse en el Estado. En las sociedades actuales los Estados deben provocar la apertura de sus estructuras, a las realidades diferenciadoras que los componen. Porque un Estado fuerte no es sinónimo de un Estado centralizado. Ante una realidad muy diferenciada, la respuesta más adecuada del Estado debería ser aceptar el reto de elaborar un conjunto institucional complejo, más allá de la simplicidad centralista o particularista.

Para hablar de sociedad local es necesario que se den una serie de condiciones que se expresan en dos niveles fundamentales uno de carácter cultural y otro socioeconómico. En el plano cultural una sociedad es hija de su historia, introyectando un sistema de valores por cada uno de sus miembros. Esto origina una dependencia hacia una comunidad determinada y sus instituciones. Cada sujeto se reconoce a sí mismo como miembro de un determinado barrio, ciudad, región, país y continente, lo que constituye que un grupo humano que habita un territorio limitado constituya una sociedad local.

Así, sus miembros se sienten partícipes de una misma historia y luchan por un mismo desarrollo.

Desde el punto de vista socioeconómico, toda sociedad configura un sistema de relaciones constituido por grupos interdependientes. Este sistema se denomina sociedad local cuando lo que se pone en juego en las relaciones intergrupales es de naturaleza local. Es decir, la generación de riquezas en el territorio es objeto de negociaciones entre los grupos socioeconómicos y se convierte en una manera de estructurar el sistema local de relaciones de poder.

Podemos considerar entonces una sociedad local, aquella que tiene una cultura propia que se expresa mediante valores y normas interiorizadas por sus miembros y cuando conforma un sistema de relaciones de poder que se constituye en torno a procesos locales de generación de riquezas.

6.1.1. El empuje de la ciudadanía para el cambio a nivel local

En toda comunidad encontramos actores locales que trabajan por la mejora de la misma, éstos suelen ser personas individuales o grupos sociales. La experimentación de nuevas fuentes de energía, la renovación de actividades tradicionales, la introducción de nuevas tecnologías, la apertura de canales de comercialización, la revitalización de la pequeña empresa y el artesanado, la explotación integral de los recursos locales, la ampliación de los sistemas de crédito..., configuran un factor muy importante para el desarrollo de la iniciativa, es decir la movilización de los actores locales. En todo esto la educación popular y la iniciativa vecinal pueden jugar un papel decisivo.

Entendemos por actores locales todos aquellos agentes que, en el terreno político, económico, social y cultural, son portadores de propuestas que tienden a capitalizar mejor las potencialidades locales. Es decir, se trata de buscar un mejor aprovechamiento de los recursos, como señala Rodríguez-Villasante (1998a), pero respetando la calidad de los procesos, equilibrando lo natural y lo social.

Es necesario huir a toda costa del desarrollo salvaje, que es destructor de las riquezas naturales y desarticula los sistemas sociales y culturales. El actor

local debe estar identificado con su comunidad y, por tanto, ofertará propuestas de mejoramientos parciales de la misma. Lo cual le vendrá dado de forma natural, ya que como miembro de la comunidad conocerá la historia de la misma y su sistema de normas y valores.

La afirmación de una identidad colectiva como garantía local de los procesos de modernización supone, a la vez, continuidad, en el sentido de la carga de tradiciones que comporta una comunidad y cambio, debido a las transformaciones sociales que hay que realizar. En esta línea, el actor social forma parte de una tradición, pero también es portador de iniciativas. La presentación de un proyecto de acción para un territorio supone una tentativa de superación de la inercia y una necesidad de pensar en otras claves el futuro de la sociedad local.

El actor que propone una acción debe articular elementos que convengan sobre la pertinencia del proyecto, su viabilidad y su impacto potencial sobre la sociedad. Pero, lo más importante es mostrar el valor alternativo del proyecto que se presenta. Frente a los problemas existentes y las soluciones conocidas, es necesario señalar otros caminos, abrir otros senderos, movilizar las mentalidades y vencer los obstáculos existentes en el recorrido.

La sociedad local es un lugar de generación de iniciativas de desarrollo local. Además, el progreso global de desarrollo de la humanidad, encuentra un perfil específico en cada proceso de desarrollo local. La visión del desarrollo que se debe ofertar es aquella en la que se integran tres grandes dimensiones de todo proceso social: la historia, el sistema y el modelo. El estar inmerso en un lugar y un tiempo determinado otorga a todo proceso de desarrollo su especificidad, su carácter único. Pero, cada proceso de desarrollo se integra en una totalidad de procesos similares y a esto lo denominamos sistema. Finalmente los sistemas se reconvierten en modelos, si se generalizan y se transforman en inspiradores de otros procesos. Estos modelos actúan como referencias de las futuras acciones a emprender.

Por último, decir que el desarrollo de toda la humanidad existe realmente, en la medida que se produce en cada proceso de desarrollo local.

6.1.2. La educación popular como factor relevante del desarrollo local

Contextualizar los conocimientos ha constituido una preocupación científica de las investigaciones llevadas a cabo en los últimos tiempos, como condición previa a la transformación de los mismos. Sobre todo en Latinoamérica, como afirma Ormeño (1990: 196-197), los educadores rurales tienen muy en cuenta esta situación, denominando a las áreas en las que trabajan, contextos funcionales de los aprendizajes.

El punto de arranque de la contextualización para la innovación educativa y la investigación es el ámbito cotidiano, identificado como una estructura de conocimientos homogéneos y, también, heterogéneos. El siguiente paso es considerar a lo cotidiano, en primer lugar, como la base de sustentación del proceso de reconstrucción de la práctica educativa popular y, posteriormente, como respuesta a necesidades formuladas por seres humanos con sus propias vivencias y sus peculiares historias y no considerar a las personas como abstracciones y generalizaciones. Sólo se puede llevar a cabo un programa de estas características dentro de los límites de las realidades locales y como parte de un conjunto de complejidades personales y colectivas de una comunidad, asumidas por el programa y los educadores.



Es preciso un desarrollo justo, solidario y equitativo del ámbito local, ante este propósito este marco debe contar con un conjunto de relaciones democráticas, como factor cultural que se genera en un espacio social específico, con transformaciones realizadas por las personas que viven en el lugar y en momentos históricos determinados. En el espacio local las relaciones democráticas asumen una doble función, por un lado, son el resultado de procesos culturales y educativos y, por otro, la fuente donde tienen su génesis y se producen todo tipo de manifestaciones y actividades asociadas a lo cotidiano.

La educación debería caminar hacia la descentralización y canalizar este proceso hacia la municipalización, aunque evitando el sesgo autoritario que algunos pretenden darle a esta desconcentración educativa, ya que postulan por

su alcaldización. Con esto último, la educación caminaría por la materialización de un modelo autoritario, en el cual las conductas de obediencia, orden establecido, verticalismo y similares acogerían el desarrollo plural de los procesos formativos y la deseada descentralización, no tendría sentido. Por esta razón, la educación popular con su fuerte carga liberalizadora y solidaria, podría ser la clave de unas relaciones educativas, basadas en postulados diferentes a los actuales.

La educación en el marco local debe ser entendida, como un proceso de producción de conocimientos y gestión de los mismos, contextualizados por lo cotidiano y con el propósito de utilizarlo como un medio de formación de relaciones democráticas. Este esfuerzo exige la creación y utilización de variados instrumentos que permitan efectuar un tipo de análisis, dirigido hacia espacios territoriales y culturales concretos y delimitados. Este planteamiento es el que propugna la educación popular.

La vida cotidiana se torna en la forma particular como cada grupo singular experimenta de manera diferenciada, los procesos macrosociales. Pongamos por caso el ámbito económico, en este marco cuando se produce un proceso de inflación, los economistas lo valoran en términos porcentuales y en las tasas de incremento o descenso que supondrá para las previsiones económicas; en cambio, en un barrio popular, esta misma situación se mide en términos de angustia, esfuerzo y organización. Ambos conocimientos son reales, pero es la segunda experiencia la que se refiere a la vida cotidiana.

La vida cotidiana, como indica Palma (1990: 74-75), es el nivel más inmediato y más amplio en el que las personas se constituyen en sujetos que se enfrentan a la construcción de su propia realidad. Es la vida cotidiana el espacio en el que las mujeres y los hombres de a pie, se constituyen en constructores y responsables de sus propios destinos. El conocimiento de la realidad otorga a estas personas, unas capacidades que les permiten decidir, de manera individual u organizada, acciones que contribuyan a hacer esa realidad mucho más favorable.

Señalar finalmente, que en el marco de lo local y en la tarea permanente de democratización de la vida cotidiana y su proyección hacia un orden democrático que se extienda a toda la sociedad, es donde más y mejor deben desarrollarse las actividades más significativas de una educación para la democracia.

Desde nuestro punto de vista, el estudio y reflexión sobre las comunidades locales y la relevancia que están adquiriendo éstas en la sociedad moderna, es un signo claro del intento de superación de las formas centralistas de organización social. Nos encontramos en un tiempo en el que es necesario otorgar importancia a la dimensión local y rebajar la relevancia que ha tenido en nuestras sociedades el centralismo.

Las iniciativas locales están ocupando espacios preeminentes en las acciones y programas de los gobiernos estatales, e incluso de las instituciones internacionales. Por consiguiente, parece que estamos pasando de una etapa, en la que se primaban programas globales de carácter estatal, a una nueva perspectiva en la que el sujeto concreto y su entorno inmediato son lo más importante. Por otra parte, el propio lenguaje se está adaptando a estas circunstancias y aparece una terminología en la que el desarrollo a escala humana, desarrollo local, ecodesarrollo, desarrollo descentralizado y otros vocablos similares, conforman un marco expresivo propio.

Por último, indicar que la educación popular como aportación al desarrollo local, hay que entenderla como un proceso de producción de conocimientos y gestión de los mismos, enmarcados en el ámbito de la vida cotidiana y constituyendo un medio de formación de relaciones democráticas, las cuales deben funcionar como un factor cultural propio que se origina en un espacio social específico.

6.2. Espacio convivencial y espacio educativo

El análisis de las interrelaciones sociales que se generan en el seno de las comunidades constituye uno de los factores relevantes para el estudio de las comunidades. Inmersas en el ámbito de la vida cotidiana, el conocimiento

de las mismas es básico para comprender de qué manera se generan los procesos de transformación en el interior de una comunidad. Nos interesa constatar cómo las personas que pertenecen a la misma, orientan la acción al cambio de su propio entorno y examinar cual es su influencia en el devenir de su vida cotidiana.

Lo que se pretende, sustancialmente, es realizar un estudio del proceso mediante el cual una comunidad, a la cual podemos considerar potencialmente autosuficiente, comienza a caminar de manera significativa hacia la organización de sus estructuras sociales, hasta el punto de constituir una red de recursos, a través de los cuales se puedan mejorar las condiciones de vida de la población que conforma la comunidad.

En muchas comunidades que han llegado a este estadio de organización, se produce el fenómeno de que bastantes iniciativas vecinales que se dirigen al cambio social de su entorno ciudadano, con miras a mejorarlo, configuran un proceso de autoformación, encuadrado en el marco de la educación popular, de una gran relevancia.

Teniendo en cuenta la intencionalidad, la acción educativa no se vislumbra en los objetivos finales que se marcan en la acción social, ya que estas metas están dirigidas, como no cabía esperar otra cosa, hacia la transformación y mejora de la calidad de vida de la población. Pero, no obstante, en el proceso seguido, se genera un desarrollo de la conciencia colectiva, incluso en aquellos lugares en los que anteriormente no existía o era muy débil, y la potenciación de la capacidad de organización comunitaria, van constituyendo, en sí mismos, objetivos de carácter educativo, plenos de sentido desde la perspectiva de la educación popular.

Por consiguiente, consideramos que todas aquellas acciones que se dirigen hacia el desarrollo de las capacidades colectivas de la población y de los procesos de concienciación y capacitación de la misma, poseen un contenido educativo al que es necesario dispensarle una mayor atención de la que se le viene otorgando hasta estos momentos. Este contenido educativo es el que se genera desde el enfoque de la educación popular.

Es necesario el desarrollo de una educación democratizadora, en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje se dirija hacia la democratización de la vida cotidiana de los miembros de la comunidad, abriendo un espacio para la comprensión y articulando los medios necesarios para converger con el proceso de democratización, más amplio, en el que se envuelva todo el conjunto de la sociedad.

6.2.1. La vertiente informal de la educación popular

Vamos a estudiar diferentes implicaciones de la educación popular de carácter informal en los espacios educativos que se generan durante la aplicación de procesos de educación popular.

Podemos decir que existe un cierto consenso, sobre la definición que hizo Coombs (1986) sobre la educación formal, no formal e informal. Posteriormente, organismos internacionales como la UNESCO (1979; 1984) han realizado formulaciones en torno a este tema, al igual que autores como La Belle (1982), Schöfthaler (1981), Trilla (1986)... Todas estas instituciones y personas formularon diferentes definiciones sobre la educación informal, que es la que encontramos en el marco de la vida cotidiana.

Los espacios educativos que queremos estudiar presentan los siguientes rasgos significativos, según Luque (1995: 137-138):

- Los encontramos dentro del ámbito de la vida cotidiana.
- Las metas finales de las acciones colectivas no son de carácter educativo sino político-social. La ciudadanía reivindica y se moviliza para generar recursos que les faciliten un incremento de su calidad de vida.
- El proceso que se sigue en esas acciones sí es educativo. Desde un elemento base que es la participación ciudadana, tiene en cuenta diversas fases con un contenido educativo. Estas fases las podemos denominar concienciación, organización y transformación social. Es

decir, nos encontramos ante un proceso que se dirige hacia el desarrollo y potenciación de las capacidades sociales.

- El incremento de estas capacidades origina la creación de recursos, tanto de carácter educativo, como no educativo. La utilización adecuada de estos recursos, ayudarán a la transformación del espacio social.
- La consecuencia de ese proceso, es que el espacio educativo se va ampliando, incorporando progresivamente elementos y recursos educativos formales, no formales e informales, mediante una clara interacción.

Poco a poco estos espacios, que en un principio son de carácter informal, se van ampliando, originándose unos resultados multiplicadores que facilitan la constitución o el desarrollo de recursos educativos formales y no formales, con el objetivo final de procurar ofrecer respuestas adecuadas a la problemática de carácter puntual que demanda la comunidad y a la cual hay que darle una determinada respuesta.



Por este camino nos acercamos a la noción de incorporación de los tres ámbitos educativos: formal, no formal e informal. En el apartado práctico estos ámbitos pueden coexistir simultáneamente, en ocasiones las relaciones son de concordia y otras veces de conflicto. Sin embargo, cuando se consigue una interacción efectiva de los tres niveles, se produce la apertura de un potencial de recursos educativos con inmensas posibilidades de cambio para la comunidad. (King, 1982: 186).

El incremento que en la actualidad experimentan los diversos agentes educativos, nos hace reflexionar sobre la necesidad de llegar a una verdadera integración de los mismos. Solamente a través de esta integración, es posible comenzar a hablar de una acción educativa que sea capaz de llegar a una efectiva dimensión comunitaria. De ahí, que las aportaciones que puede hacer

la educación popular sean tan relevantes, ya que en su fundamento encontramos las bases de una verdadera educación comunitaria.

Al hablar de procesos formativos, estamos aludiendo a las acciones comunitarias que se dirigen hacia el desarrollo de capacidades sociales. Nos referimos a un proceso en la construcción del conocimiento, en el que se pueden apreciar diversas fases. Nos centramos en un proceso en el cual, las personas se implican y participan de manera crítica en una acción transformadora de la propia comunidad.

Es un proceso de incentivación mediante el cual, los habitantes de un determinado espacio social se transforman en vecinos y vecinas y, como ciudadanos y ciudadanas que son, toman conciencia de sus problemas colectivos, empiezan a conocer los recursos con los que cuentan, las aptitudes y capacidades que detentan para afrontar esta problemática, diseñan un plan de acción y consiguen el modelo de comunidad que quieren.

De lo que se trata, es del establecimiento de un sentimiento de carácter comunitario, señalado por una coincidencia de intereses, necesidades, valores y responsabilidades, compartidas con otros sujetos, con los que se convive en el interior de un mismo perímetro. Una actividad que manifestada en el ámbito de lo local, se dirige hacia la cooperación con carácter solidario.

Anteriormente hemos mencionado, que en el proceso de construcción del conocimiento encontramos varios niveles. Pues bien, analizaremos los mismos de manera separada por un mero criterio de racionalización, puesto que en la vida real se encuentran interrelacionados. Son los siguientes: conciencia social, organización social y transformación social.

En primer lugar, veremos el desarrollo de la conciencia social. El concepto de concienciación de Freire (1976) está cercano a esta primera fase. Se llega a la misma, cuando las personas, como verdaderos sujetos de conocimiento y no sólo como meros receptores, alcanzan un estado de conciencia creciente, tanto de la realidad que configura su existencia, como de su capacidad para transformar esta realidad social.

Las características más significativas de este nivel serían las siguientes:

- a) La situación de arranque la estableceremos, en el grado de conciencia o sensibilización que se produce en la ciudadanía, respecto a la propia realidad y en la que se reflejan las experiencias y situaciones vividas por los miembros de la comunidad.
- b) Comienzo de un proceso que tiene su origen, en una interpretación personalizada de la realidad social que se encuentra problematizada y que se dirige hacia una identificación comunitaria, como camino más apropiado para la resolución de los problemas, carencias o situaciones, por las que atraviesa la comunidad.

Esto origina una serie que señala el sendero, desde un conocimiento subjetivo o individualizado, lo cual podríamos considerar como la primera fase, hacia un conocimiento objetivo, compartido y construido colectivamente, lo que nos dirige ya hacia la fase segunda. Es decir, se pasa de una conciencia individual a una identidad colectiva.

En segundo lugar, vamos a analizar el desarrollo de la capacidad organizativa, o segundo nivel. El inicio de este nivel se concreta en la asunción de un nuevo estado de conciencia, por el que la ciudadanía considera la necesidad de organizarse colectivamente para afrontar, con mayores posibilidades de triunfo, sus situaciones vitales.

Las características más significativas que encontramos en este nivel serían las siguientes:

- a) Se facilita de manera explícita la creatividad colectiva, lo cual revierte en un beneficio para la comunidad.
- b) Concierno al desarrollo y potenciación de las estructuras organizativas de la comunidad, facilitando el establecimiento de redes sociales, en base al tejido social existente.

Nos encontraríamos ante dos nuevas fases. Una, de iniciativas grupales aisladas y, otra, de aparición de un estilo de gestión coordinada.

Las medidas de fuerza o elementos de presión de la sociedad, sobre las estructuras gubernamentales y los aparatos del Estado, con objeto de conseguir que el conjunto de intereses específicos de la comunidad sean atendidos con diligencia, es una de las capacidades que más se valoran en este nivel.

Apreciamos un progreso de carácter cualitativo cuando las acciones grupales, ya sean sectoriales o aisladas, posibilitan una acción coordinada, con capacidad de unir todas las posibles actuaciones en cometidos conjuntos. Consiste en avanzar hacia una modalidad de acciones, con un marcado carácter político, desde estrategias que faciliten el desarrollo de un espacio autónomo de gestión, de la problemática propia de la comunidad.

El inicio de una serie de acciones coordinadas, en el lugar en el que anteriormente sólo encontrábamos actos aislados, va señalando una diferencia importante en la capacidad de respuesta de la comunidad. De este modo, la labor coordinadora se torna en un organismo gestor, con capacidad de abordar los principales problemas y, también, las reivindicaciones comunitarias. En esta entidad o colectivo coordinador convergen los intereses y preocupaciones de los diversos colectivos que están insertos en una misma comunidad, realizando, a partir de esos momentos, una labor unitaria.

En tercer lugar, nos encontramos con la capacidad de transformar la realidad, lo que nos sitúa en el tercer nivel. Podemos decir que la capacidad que tiene la comunidad para organizarse no constituye un bien en sí mismo, sino sólo en la medida en que se orienta hacia la acción social. Los procesos de participación y organización solidaria de la comunidad deben intentar incidir en la orientación de las transformaciones y cambios sociales hacia una situación de progreso social.

La condición evaluadora de la acción social que caracteriza a este tercer nivel permite constatar, si las metas previstas para la transformación se cumplen y en qué medida. Este es el nivel en el que se alcanza la acción política por excelencia. De este modo, se puede verificar la capacidad que tiene

el poder ciudadano, para transformar los espacios sociales y poder mejorar sus condiciones de vida, incrementando el nivel de calidad de la misma.

Las características más significativas de este tercer nivel son las siguientes:

a) Encumbrar a los agentes sociales que propician las transformaciones y el cambio en la comunidad, valorándolos extremadamente.

b) Desarrollo de las capacidades específicas para transformar la realidad social.

En este nivel nos encontramos con dos fases determinadas. La primera, es aquella en la que se resuelven problemas puntuales y, la segunda, responde a la modificación de situaciones sociales. La participación de todos los actores sociales, como resultado de un proceso preestablecido, facilita la transformación social. Los miembros de una comunidad pueden actuar facilitando los cambios o frenándolos y bloqueándolos, con lo cual el rumbo y la dirección del proceso de transformación se ve condicionada. Lo interesante está en conocer cuál es el poder real de los miembros de una comunidad cuando se organizan.

En el momento en el que se resuelven problemas puntuales se pone a prueba la capacidad de respuesta de una comunidad y su competencia para las movilizaciones, ante un problema que surja y que hace referencia a unas carencias urgentes, aunque de carácter puntual, pero que hay que cubrir a la mayor brevedad, algunos ejemplos pueden ser: escasez de centros educativos, de salud, cívicos, problemas de tráfico, alumbrado, canalizaciones de gas, seguridad ciudadana, limpieza...

Pero, existe un problema que radica en la desmovilización popular, una vez conseguidos los objetivos perseguidos, que suelen responder a una necesidad concreta, ya que se terminan las carencias que son las que actúan como revulsivo de las acciones. De este modo, a un período de fecunda actividad del movimiento vecinal, puede sucederle otro de desactivación social

que llegue a perjudicar, seriamente, al proceso de dinamización de toda la comunidad.

La fase en la cual se modifican situaciones sociales, señala el nivel más alto dentro de las posibilidades comunitarias. La dinamización de la comunidad se convierte en un factor que está integrado en la vida cotidiana de la población, con lo cual ya no se limita a la realización de acciones aisladas en la secuencia temporal.

Este incremento del factor cualitativo se consigue en la medida en que el desarrollo del tejido social, ha dado pie a una elevada participación de las bases sociales. Es decir, se ha producido un avance desde una cultura del liderazgo, que tiene unos matices autoritarios, hacia una cultura de la participación que encuentra en la horizontalidad su principal valor. Con esto se consigue un compromiso personal, por parte de la ciudadanía, en la gestión y en la mejora de sus situaciones vitales, pero trabajándolas desde el día a día.

Para finalizar creemos que es básico y fundamental el desarrollo de un proyecto propio del movimiento vecinal que no se atenga a la resolución de carencias concretas, sino que vaya más allá de las simples necesidades comunitarias y diseñe un proyecto de trabajo propio que constituya un elemento fundamental para la transformación social.

La elaboración de este proyecto conjunto del movimiento vecinal, debe contar con la colaboración de todas las organizaciones que participan en la dinámica de trabajo del mismo y adaptarse a los diferentes ámbitos en los que tenga presencia. Es decir, un gran proyecto unitario del movimiento vecinal, no puede, ni debe, obviar la realidad concreta de cada ciudad, pueblo o barrio, con lo cual debe responder a las necesidades específicas de cada lugar y cada sector de población. Esto supondría un paso cualitativo de vital importancia, porque, de este modo, el movimiento vecinal trabajaría por unos programas propios y no mediatizados, como suele suceder, por las situaciones cotidianas o los planes del gobierno, ya sea municipal, autonómico o estatal, a lo cuales hay que dar respuesta inmediata y dejar a un lado la trayectoria marcada.

6.3. Las redes sociales

La capacidad de organización que tiene una comunidad constituye uno de los aspectos más significativos para el análisis de la misma y esto nos orienta de manera directa al estudio de las redes sociales que la configuran. Conocer la importancia y vitalidad de estas redes, nos facilitará pistas, para conocer las interacciones sociales que se generan dentro del espacio comunitario. Por otro lado, estos análisis nos permiten conocer la naturaleza de los vínculos que surgen entre los distintos actores sociales en sus propios escenarios comunitarios.

La educación popular contribuye sobremanera a la configuración, consolidación y desarrollo de estas redes sociales, porque la misma no se entendería si no propicia el establecimiento de tramas sociales y la puesta en marcha de relaciones humanas tendentes a la mejora de la calidad de vida.



6.3.1. Las conexiones del tejido social: las redes en la sociedad

Diferentes autores, entre ellos Radcliffe-Brown (1952: 190), han entendido tradicionalmente que en los análisis de las redes sociales debe utilizarse la terminología sobre las mismas en un sentido muy amplio, señalando los conjuntos de relaciones que se llevan a cabo dentro de un sistema social. Pero, como afirma Requena (1989: 138), estos estudios fueron evolucionando desde la década de los cincuenta del pasado siglo, en la que se utilizó el concepto de red social con bastante rigor, hasta la década de los setenta donde el análisis de redes cobró mayor interés dentro de disciplinas como la sociología o la antropología y se iniciaron, sobre todo en el ámbito anglosajón, en numerosas universidades estudios sobre los análisis de redes sociales. Por otra parte, se fueron centrando más en el estudio del comportamiento de grupos, generalmente reducidos, de actores implicados en un amplio abanico de situaciones sociales diferenciadas.

En los años ochenta del siglo XX, se produjo una consolidación del estudio de redes, favorecidos por el desarrollo de los modelos sistémicos y ecológicos y la consiguiente comprensión psicosocial de las personas humanas. También, han contribuido al interés por estos estudios, las abundantes líneas sobre apoyo social desarrolladas en la última década, por disciplinas, tales como: la psicología y el trabajo social.

Los estudios relacionados con las redes se inician y desarrollan a partir de los trabajos de tres antropólogos británicos: J.A. Barnes, E. Bott y J.C. Mitchell. El concepto, propiamente dicho, de red social lo introdujo Barnes (1954: 43) en un estudio que realizó sobre los habitantes de una isla de pescadores en Noruega. En este trabajo se analizaban las relaciones personales, ya fueran de parentesco o de amistad, que se originaban entre los miembros de aquella comunidad insular.

De una manera gráfica podemos mostrar la red y describirla como un conjunto de puntos, algunos de los cuales los encontramos enlazados por una serie de líneas. Estos puntos pueden ser personas, consideradas individualmente, grupos, en algunas ocasiones, los cuales pueden tener un carácter institucional o no, es decir, pueden constituir una entidad o asociación. Las líneas van mostrando las personas o los grupos que se encuentran en una interacción social. Considerando la red de una manera analítica, describir como personas o grupos a los nudos de la red, implica que entre ellos los vínculos que existen, cumplen una serie de propiedades que repercuten sobre los diferentes aspectos de las relaciones sociales entre los actores de la red.

Una vez descrito lo anterior, podemos señalar que las redes, por consiguiente, constituyen un espacio social compuesto por relaciones entre diferentes personas. El sentido de estas relaciones viene configurado desde criterios específicos, tales como, la vecindad o la amistad, el parentesco, las actividades económicas y comerciales... Dentro de un determinado contexto social cada persona mantiene relaciones con un conjunto de sujetos, estos sujetos, a su vez, interaccionan con otros grupos, con lo cual se va extendiendo la red.

Luque (1995: 143) afirma que el concepto de red social empleado por Barnes, se aproxima a la teoría matemática de los grafos. De acuerdo con los postulados de esta teoría, se denomina red a un conjunto de puntos enlazados por un conjunto de líneas. Esta teoría matemática de los grafos no se reduce al estudio de redes finitas, sin embargo, en los ámbitos de la sociología o la antropología se suele trabajar con grupos limitados de personas y a partir de las relaciones que se establecen entre las mismas. Entre dos puntos podemos encontrar múltiples tipos de relaciones representadas por grafismos diferentes, estos multigrafos se utilizan cuando dos puntos se encuentran relacionados con más de un vínculo de diferente naturaleza. No obstante, como señala Rodríguez-Villasante (1998b: 90), el análisis de redes es bastante más productivo en las estrategias constructivas y participativas de la realidad social.

Una apreciación que es digna de tener en consideración en la red social, es la posición que ocupa un actor social dentro de la estructura de red. No todas las posiciones son iguales, ni tan siquiera equivalentes. En referencia a la posición que ocupe un actor determinado, vendrá definida la mayor o menor posibilidad de acción que se le reconozca. Tomando en consideración la estructura de los grafos se pueden distinguir, a priori, dos niveles de posiciones: posiciones centrales y posiciones periféricas, aunque los conceptos de periferia y centralidad son relativos entre sí. Por este motivo, sería conveniente tratar sobre posiciones más o menos centrales y posiciones más o menos periféricas en función de la localización del resto de los actores de la red.

Una posición es más central o más periférica, respectivamente, en virtud del aumento o disminución del número de puntos adyacentes a una posición dada. De este modo, la centralidad, tanto de una posición concreta como de una red en su conjunto, es susceptible de ser cuantificada. El concepto de posición es muy importante por dos motivos: por un lado, porque facilita la simplificación del análisis a medida que aumenta el nivel de complejidad de la red; y, por otro, porque ha demostrado ser un elemento fundamental en la conducta de los actores que participan en las redes de intercambio, porque en cierta forma determina el grado de autonomía o dependencia de un actor respecto a los

demás. Las posiciones de los actores en una red social determinan la estructura de oportunidad de un actor, respecto a la facilidad de acceder a los recursos de otros actores en la red.

Durante las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, diversos autores han utilizado los estudios de redes, para el desarrollo de sus investigaciones. En este sentido, Bott (1990) manejó elementos de las redes sociales, en un estudio que realizó sobre las familias londinenses de clase obrera y que publicó en 1957. En la obra que escribió, generada de estos estudios, analizó diferentes modalidades de relaciones conyugales entre marido y mujer, a partir de los papeles sociales diferenciados que éstos realizaban.

Uno de estos autores que trabajó a fondo los estudios de redes fue Mitchell (1969: 4). Considera que la utilidad de los estudios de redes no debe basarse en las cualidades de las personas implicadas en la red, sino más bien en las características de los vínculos que se generan entre las mismas. Los análisis de estos vínculos constituyen un medio de explicar el comportamiento de las personas envueltas en los mismos.

El propio Mitchell (1969) estudió la morfología de redes y distingue cuatro elementos morfológicos en las redes sociales: anclaje, accesibilidad, densidad y rango. El anclaje o localización de la red se entiende desde el momento en el que una red tiene que ser trazada desde algún punto o actor inicial. Por consiguiente, debe estar anclada en un punto de referencia. Así, el punto de anclaje de una red, normalmente, viene determinado por algún actor específico, cuya conducta se quiere interpretar.

La accesibilidad se puede definir rigurosamente, como la fuerza con la cual el comportamiento de un actor está influenciado por sus relaciones con los otros. En algunas ocasiones, estas relaciones sirven para estar en contacto con los otros que son relevantes para el sujeto al que se refiere la red social. Se pueden distinguir dos magnitudes en la red: la primera sería la proporción de actores que pueden contactar con cada actor determinado en la red. La segunda estaría compuesta, por el número de intermediarios que hay que utilizar para conectar

con otro, es decir, el número de vínculos que se tienen que atravesar para alcanzar a un determinado actor.

La densidad es una noción que está tomada directamente de la teoría de los grafos. Esta dimensión de la red fue delimitada, posteriormente, en base a los estudios de Craven y Wellman (1973: 59-61). La densidad de una red variará en función al número de vínculos que existan dentro de ella. De este modo, una red en la que todos los actores están vinculados con todos los demás, podemos asegurar que cuenta con una densidad máxima. Sin embargo, en las redes en las que unos actores estén vinculados con algunos, pero no con todos los actores restantes, encontraremos zonas de mayor o menor densidad. En aquellas zonas de la red que sean más densas, necesitaremos menos pasos intermedios para alcanzar a la mayoría del resto de los actores.

Respecto al rango, podemos decir que en todas las redes sociales algunos actores tienen acceso directo a otros pocos. Un rango de primer orden está constituido, por el número de actores que se encuentran en contacto directo con el actor sobre el que está referida o localizada la red. Si las redes son de carácter personal, se puede definir el rango como el número de personas que se encuentran vinculadas directamente, sin necesidad de intermediarios, con el individuo. De este modo, un sujeto mejor relacionado que otro tendrá una red personal de rango mayor.

Mitchell (1969) distinguió también una serie de cualidades o características definitorias a la hora de conceptualizar las relaciones dentro de una red. Son las siguientes: contenido, direccionalidad, duración, intensidad y frecuencia de una relación. Estos aspectos se tornan indispensables si queremos comprender la conducta social de los actores implicados en la red social.

Contenido. Los vínculos entre un individuo y las personas con quien interactúa generalmente se realizan con algún propósito, o bien porque existe algún interés reconocible por alguna o ambas partes. El análisis del contenido de los vínculos en una red puede dar lugar a la superposición de redes sociales cuyo contenido sea diferente.

En el ámbito de la *direccionalidad* podemos encontrar bastantes casos, en los que los vínculos proporcionan relaciones recíprocas, pero en otros no. Existen determinados vínculos, tales como, la amistad, la vecindad, el parentesco, etc., donde casi siempre existe una reciprocidad en las relaciones, entre los actores que mantienen dicha relación, por consiguiente, su direccionalidad no tiene mucha importancia. Sin embargo, existen otras relaciones, en las que el flujo de comunicación circula con más facilidad hacia un sentido determinado de la relación.

La *duración* también es muy relevante, puesto que al igual que los grupos sociales, las redes sociales tienen un determinado período de vida. Durante su período vital una red realiza algunas variaciones en su composición, aunque sólo sea porque las edades de los miembros que la constituyen varíen y, por consiguiente, varían también las relaciones que mantienen con otros. Es por esta razón, que cabe la posibilidad de que a lo largo del ciclo de vida de sus miembros la red se expanda, o bien se contraiga, de manera que en diferentes instantes en el tiempo las redes referidas a un determinado actor social se inicien en su juventud y continúen, también, en la red del sujeto maduro. Una red suele existir siempre que los derechos y obligaciones respecto a otros se mantengan y sea reconocida para propósitos concretos.

La *intensidad* se puede entender como el grado de implicación de los actores vinculados entre sí. Estaríamos tratando sobre la mayor o menor incidencia que sobre el comportamiento de un actor, tienen los demás actores con los que está vinculado en la red. De este modo, una persona probablemente estará más influenciada por sus parientes más cercanos que por sus vecinos. Aunque tenemos que tener cuidado y no confundir la intensidad de un vínculo con la proximidad física de los actores vinculados.

En cuanto a la *frecuencia*, es necesario que exista una relativa repetición de los contactos entre los actores vinculados, para que tal vínculo perviva. Pero, a veces, no existe una gran relación entre la frecuencia y la intensidad de los contactos. De este modo, una alta frecuencia de contactos puede, a veces, no generar necesariamente una alta intensidad en las relaciones. Un ejemplo claro

puede radicar en los contactos entre compañeros de trabajo que pueden ser regulares y frecuentes, pero la influencia que ejercen estos compañeros de trabajo sobre la conducta de un determinado sujeto, puede ser menor que la que tienen los parientes muy cercanos a los cuales se les ve de manera infrecuente e irregular. Por esta razón, la frecuencia de una relación tiene, en el análisis de redes, una importancia que en algunos casos es marginal.

El rápido crecimiento de los estudios de redes a finales de los años setenta y, sobre todo, en los ochenta del pasado siglo, se ha debido a los cambios originados en las ciencias sociales, la experiencia etnográfica, el desarrollo y aplicaciones de las matemáticas y la utilización de procesos de datos. Además, durante toda la década de los setenta se fue avanzando en métodos de investigación, procedimientos estadísticos y análisis de datos que se combinaron para ofrecer una gran capacidad de examinar las medidas simples cuantitativas de la interacción humana y las valoraciones cualitativas de cómo y por qué las personas desarrollan relaciones de amistad y acuden a unas personas y no a otras para solicitar ayudas.

El concepto de apoyo social surgió, como asegura Millalba (1993: 72) al revisar en los años setenta del siglo XX la literatura que parecía evidenciar una asociación entre problemas psiquiátricos y variables sociales genéricas como desintegración social, movilidad geográfica o estatus matrimonial. Se detectó que el elemento común de esas variables situacionales era la ausencia de lazos sociales adecuados o la ruptura de las redes sociales previamente existentes.

Desde esa época existe una importante línea de investigación en apoyo social, el cual puede definirse como las interacciones o relaciones sociales que ofrecen a los sujetos asistencia real o un sentimiento de conexión a una persona o grupo que se percibe como querida o amada. En nuestro país autores como Díaz Veiga (1987), Barrón, Lozano y Chacón (1988), Garcés (1991), Gracia y Musitu (1990) y Sánchez (1991) han trabajado sobre este tema y realizado conceptualizaciones sobre el apoyo social, las posibilidades y limitaciones del mismo y sus relaciones con las redes sociales.

Generalmente, la literatura sobre apoyo social utiliza la noción de red social para describir los aspectos estructurales del apoyo en contraposición con los funcionales. En esta línea, se puede hablar de la red social como la dimensión estructural del apoyo social o, también, como la socioestructura donde se generan las transacciones de apoyo. Pero, el propio método de análisis de las redes sociales permite valorar de manera integrada las perspectivas estructural, funcional y contextual del apoyo social en una persona, incluyendo los efectos positivos y negativos del mismo que ésta pueda percibir.

En muchas ocasiones, se atribuye a la noción de red social la función de apoyo con efectos positivos, denominándolas redes de apoyo social y asumiendo que todos los vínculos de las redes son positivos y que todas las redes son sistemas de apoyo. Aunque la función principal que cumplen las redes sociales es la provisión de un sistema de apoyo, las redes sociales tienen otras funciones importantes, como la identidad y el control social. En algunas ocasiones, la red social no sólo no facilita apoyo alguno, sino que puede ser foco de conflictos y tensiones.

El modelo ecológico de desarrollo humano nos muestra la compleja y permanente interacción de los sujetos con sus ambientes más o menos cercanos, en los que integrar la estructura y dinámica de las redes sociales y las transacciones de apoyo que se originan en las mismas. Bronfenbrenner (1987) es el autor que ideó este modelo, concibiendo el ambiente como un conjunto de estructuras seriadas.

El nivel más interno de estas estructuras seriadas está configurado por los entornos inmediatos que contienen a la persona en desarrollo, denominados microsistemas: la familia, escuela, trabajo, barrio... En el nivel superior se ubican las relaciones entre esos entornos inmediatos del individuo que conforman el mesosistema, los movimientos vecinales. En un tercer nivel, se establecen los entornos donde la persona no se encuentra presente, pero es influida por ellos y se denomina exosistema y, en el último nivel, encontramos los factores socioeconómicos y culturales de carácter macrosocial que constituyen el macrosistema. Las redes sociales se formarían a partir de las

interconexiones de los distintos microsistemas: familia, vecinos, amigos, compañeros de trabajo...

Los distintos ambientes definidos en el modelo ecológico, constituyen a su vez sistemas en funcionamiento como tales, en los cuales el ser humano es un elemento más. Dentro de estos sistemas, los aspectos físicos, tales como: viviendas, configuración de un barrio, ruidos..., constituyen también elementos en interacción que han de ser considerados en la valoración e intervención comunitaria.

Desde un punto de vista antropológico, la habilidad para analizar las redes y sus patrones de influencia y comunicación pueden ser estadísticamente muy complejos. Pero desde la perspectiva de la intervención psicosocial, el análisis de la red constituye un proceso de valoración de la cantidad, modelo y funciones de las relaciones de apoyo y de las tensiones y conflictos con y entre esas relaciones referidas a una persona o familia. El análisis de las redes nos ayuda también a entender, como las personas realizan conexiones en distintas culturas y la comprensión de ciertos patrones estructurales de organización de las redes y de esta manera poder comparar y contrastar. En España, el estudio de las características de las redes sociales en la población vasca de Guecho, que realizaron Guimón (1985) y sus colaboradores puede considerarse un análisis de red social de un colectivo.

Cuando realizamos análisis de redes sociales, la mejor manera de visualizar y operativizar la red social de una persona, es a través de la construcción de un mapa de red social. Los mapas de red social se construyen sobre la base del llamado modelo convoy, basado en las teorías del apego de Bowlby, siendo operativizado y descrito por Kahn y Antonucci (1981) para dar respuesta a la continuidad y cambio en el apoyo social a lo largo de la vida. En este modelo cobra gran importancia la relación interpersonal a lo largo de la vida y acentúa la idea de que el individuo crece y madura rodeado de personas cercanas e importantes para él o para ella.

Estas personas representan un convoy o protección a través del cual el sujeto interactúa con el mundo. Generalmente, el convoy es dinámico y estable a

la vez y se representa por círculos concéntricos en torno a la persona de referencia, en relación a la cual se colocan las iniciales de las personas que son percibidas por él o por ella como importantes. Los segmentos de los mapas de la red social representan las relaciones dentro de cada uno de los microsistemas, en los que la persona se desarrolla, además de incorporar otras personas importantes que pueden pertenecer o no, a cada uno de los microsistemas descritos. De este modo, el mapa en sí constituye el nivel de mesosistema de esa persona, si nos basamos en el modelo de desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987). En el mapa de red social se refleja el tamaño, la densidad, la dispersión, los grupos pequeños de la red, es decir, las características estructurales de la red social, tal como las percibe el individuo.

En el marco de nuestra vida cotidiana estamos continuamente configurando, generando y construyendo redes sociales. En multitud de situaciones utilizamos como referencia de nuestra conducta a otros y, otras veces, los demás nos utilizan como referencia de sus actuaciones. Cuando nacemos, en el inicio del proceso de socialización, nos incorporamos a los grupos primarios, en potencia estamos comenzando a formar parte en el entramado de más de una red social, aquella a la que pertenecen nuestros padres, los parientes de nuestros padres, que también son nuestros parientes y los amigos de nuestros padres. A la vez, en la medida en que crecemos, vamos generando una red personal concreta, referida a nosotros mismos y que va modificándose con el paso de los años.

Las personas van formando parte de redes sociales sobre la base de multitud de relaciones diferentes, con la particularidad de que los tipos de relación que utilizan para configurar redes, varía con su situación y posición sociales. De este modo, por el mero hecho de vivir en un determinado lugar, durante un período de tiempo dado, sirve para construir multitud de relaciones con personas en varios contextos sociales diferentes. Toda red social refleja una variedad de relaciones sociales, de las cuales unas serán de carácter más particularistas y otras más universalistas y en la cual un actor social se ve inmerso. Probablemente, un actor individual tendrá relaciones más

particularistas que uno colectivo. Pero, de cualquier forma, todo escenario social que requiera de relaciones es válido para generar redes sociales.

6.3.2. Los movimientos populares y su articulación en redes sociales

En el marco local del municipio se han realizando en nuestro país diferentes estudios sobre redes sociales. La importancia del análisis de redes en el sector del trabajo comunitario ha sido resaltada por Canals (1991: 17). Cuando una comunidad se encuentra desarticulada, el trabajo de reconstrucción de la misma hace referencia a la reconfiguración de redes o a su construcción si es que no existían. Este autor señala también, que en una determinada comunidad, además de los indicadores económicos, un factor determinante de la pobreza de ésta es el raquitismo de su red social o el carácter hermético de la misma.

Canals (1991) indica que la red social no es un concepto nuevo, ni extraño. Se ha mencionado con frecuencia, aunque no tiene en nuestro país la difusión que sería deseable, ni se utiliza siempre de manera adecuada. El concepto de red social es una de las aportaciones más valiosas de la antropología social británica. Las redes sociales presentan interacciones más o menos estructuradas o, también, desestructuradas, que dependen de los contenidos intercambiados, de los marcos organizativos e institucionales en los que se inserta, de los grupos que contienen, de los conjuntos de roles y estatus implicados, así como de variables derivadas de la frecuencia temporal y la distribución espacial.

Las distintas redes sociales o personales de diferentes sujetos pueden tener múltiples interconexiones, o bien, no tener ninguna. En el primer caso, trazan una extensa red que puede desbordar los límites territoriales o cualitativos de aquello que podríamos denominar una comunidad. No necesariamente las interacciones más densas o con mayor contenido emocional de varios sujetos tienen por qué corresponder con los límites de aquella comunidad. La distancia entre los lugares de trabajo y de residencia, que trae aparejada las formas de vida moderna, así como el papel que ocupa la posición, en la división social del trabajo a la hora de determinar la identidad social de los

sujetos, hacen que redes sociales y comunidades se correspondan en escasas ocasiones.

Está sucediendo actualmente que individuos muy próximos en el espacio no tienen ningún punto de contacto entre sus redes personales. Podemos mencionar aquí el caso típico de las relaciones de vecinos, que habitando en el mismo bloque de viviendas, no se conocen en absoluto, aunque es probable que realicen la compra del pan en el mismo establecimiento aunque a horas distintas. Como no sea ante una catástrofe o similar que obligue a coincidir y actuar codo con codo, no podemos hablar honestamente de relaciones comunitarias en estos casos. En todo caso, parece que las personas que ejercen de amas de casa a tiempo completo, constituyen la última reserva, o casi, de redes sociales con suficientes elementos para ser etiquetadas de comunitarias en un medio social semejante.

Aún así, la red social constituye un excelente medio de desarrollo de aquello que seguimos denominando comunitario. En este ámbito comunitario el trabajo social utiliza las redes sociales de individuos concretos. En muchos casos, lo que se intenta es reconstruir redes o construirlas si no existían, porque permite superar la oposición entre lo individual y lo comunitario.

Rodríguez-Villasante (1984) realizó un estudio histórico de los movimientos ciudadanos madrileños y, a partir del mismo, y de investigaciones posteriores, ha diseñado un modelo de análisis de redes comunitarias en ámbitos locales. Tomando como base estos estudios identificó tres niveles de conciencia social, aplicables a distintos grupos o colectivos, según aparece en su artículo: "redes comunitarias y nuevas cosmologías" (1986: 22), los denominó del siguiente modo: grupos formales o animadores, sectores activos o informales y bases sociales.

Indica Rodríguez-Villasante (1986: 22) que en el esquema de redes y vínculos sociales podemos encontrar tres niveles de conciencia social: "*grupos animadores*" dotados de un cierto grado de ideología que les dirigía hacia el activismo y formaban parte de algún grupo o colectivo formal, ya fuera de carácter político, profesional, asociativo, religioso, etc.

Por otro lado, podemos encontrar los "*sectores activos*" que lo son desde sus propias vivencias en el barrio o el pueblo y no están ideologizados. Los denomina activos, porque son capaces de crear opinión en lugares públicos: el bar, un mercado..., pero con la ventaja de que utilizan el código de la cosmología popular local. Pueden acudir a asambleas, emitir opiniones a favor o en contra y, en algunos momentos concretos, ser los más activos del movimiento vecinal.

Por último, podemos mencionar la "*base social*" potencial que suele tener una actitud más pasiva, silenciosa normalmente, salvo en contados momentos, en los que puede actuar de forma puntual.

Pero algunos grupos animadores, o parte de ellos, llegaron a través del voto a la Administración e instituciones, sobre todo a finales de los años setenta y principios de los ochenta del pasado siglo, con lo cual se están convirtiendo, en grupos formales, ya que su nota distintiva no está constituida precisamente por la animación social. La mayoría de los grupos formales sufrieron una ruptura con los sectores informales, los cuales siguen siendo activos en la cotidianeidad con la base social, pero que ya no actúan en consonancia con las propuestas de las instituciones. Esto ha motivado una ruptura entre grupos y sectores, encontrándonos que la pervivencia de estos últimos, está en función de ser informales y trabajar desde lo cotidiano con las bases sociales.

Esta situación que es característica de la década de los ochenta del pasado siglo en el movimiento ciudadano, ha supuesto una ruptura de la red, entendiendo ésta, desde un punto de vista antropológico, como las relaciones que se producen entre diversos colectivos, grupos formales, sectores informales y bases sociales. Es una realidad que sin la creación de unas redes o tejidos sociales estables en los barrios y pueblos, con unos horizontes de cambio y transformación social, cualquier otra actividad se torna en meramente coyuntural. Por tanto, el estudio de redes, vínculos y conductas, no es una tarea académica, sino uno de los factores más significativos de la reproducción social y un factor muy importante para el desarrollo de procesos de educación popular.

Las redes se configuran a través de un conjunto de relaciones objetivas que vamos descubriendo en la práctica social entre los grupos y sectores antes

mencionados. La situación actual denota una cierta conflictividad entre las instituciones y los grupos formales, aunque por la situación económica y, también, por el propio sistema democrático convergen en un cierto pragmatismo posibilista.

Sin embargo, entre los grupos formales y los sectores informales si se aprecian unas discontinuidades del tejido social bastante importantes. La convivencia de los sectores informales se orienta hacia las bases sociales que se van recluyendo en la cotidianeidad. Esta convivencia se encuentra establecida permanentemente de manera estructural, porque constituye un elemento connatural al grupo humano, pero es resaltante como actualmente se produce fraccionariamente, tanto por la crisis económica como por las nuevas modalidades de conciencia social.

En la red se pueden situar cuatro elementos que se comunican entre sí, aunque no de manera regular y ordenada, sino de forma coyuntural, configurando los conjuntos de acción. Es decir, se pueden generar saltos desde las instituciones hasta los sectores informales, a través de canales comunicativos como la televisión, o que los grupos formales sean equiparables, en algunas situaciones, a grupos de base cotidiana, lo que sucede es que estas situaciones no permiten una nueva estructuración del tejido social, sino sólo vínculos discontinuos que perpetúan la reproducción social como se establece actualmente. Cualquier movimiento hacia una transformación de cierta envergadura, tendrá que establecerse desde una reestructuración del tejido social, iniciándose en las bases y sectores sociales y subiendo hacia arriba, para generar un cambio en todo el sistema.

Por consiguiente, la red hace referencia a las relaciones que podemos constatar entre los diversos colectivos, ya que el propio Rodríguez-Villasante (1991: 28-30) afirma que el tejido social es como una malla o una red muy tupida, pero que en algunos puntos se encuentra rota o sin conexiones y, en otros lugares, se agrupan gran número de relaciones cotidianas. En este sentido, todos los seres humanos nos encontramos conectados a varias redes, unas de

carácter más personal y otras más social y en cada una de ellas nos contemplan de una determinada forma, según el papel que debemos desempeñar.

Cuando una persona o un grupo están interesados en conocer las diferentes redes, en las que ellos mismos o determinados conocidos se mueven, es posible hacer un rastreo de las redes familiares a partir de uno de los sujetos y el grado de contactos que mantiene o las desconexiones que sufre, así como la calidad e intensidad de las relaciones que sostiene. Igualmente podríamos hacer en el marco laboral, estudiando las jerarquías, tipos de contactos, etc. Pero, cuando tratamos sobre el sistema de redes en el movimiento ciudadano, es necesario encontrar el tejido social y su interpretación desde focos asociativos. Es decir, elegir varios focos o nudos de asociacionismo y, desde ahí, intentar la búsqueda de toda la trama de relaciones que se generan.

Articulando un poco más los sectores y grupos que se mencionaron anteriormente, podemos señalar la existencia de cuatro tipos diferenciados. Todas las personas, en general, se agrupan por amistades, pandillas, familias, etc., a esto lo denominamos tejido social y suele estar compuesto por individuos que no son activistas ni animadores de las causas asociativas y tampoco buscan el poder. Dentro de este tejido social de carácter informal encontraríamos cuatro subgrupos diferenciados.

- a) Base Informal y Potencia Social (BIPS): Tienen comportamientos de mayoría silenciosa, los podemos considerar más bien pasivos y expectantes, se movilizan en contadas ocasiones, alcanzan entre el 70 y 75% de la población.
- b) Sectores Informales Activos Comunicadores de Estereotipos (SIACE): Están compuestos por personas que retransmiten informaciones, comentarios o estereotipos sobre los acontecimientos cotidianos. Son individuos que no militan en colectivos, ni podemos considerarlos como especialmente concienciados, pero son activos en sus entornos como comunicadores, realizando una labor de difusión del pensamiento de las personas de su sector e interpretando coloquialmente los mensajes

de publicidad, consignas, ideas de los líderes sociales, etc. Podemos considerar que representan entre el 20 y 25% de la ciudadanía.

- c) Grupos Animadores Formales Ideologizados (GAFI): Suelen ser personas motivadas y están influenciadas por ideologías o creencias e incluso por un cierto profesionalismo que las impulsa, más que por la vida cotidiana de los sectores informales. Se relacionan con los comunicadores para transmitirles determinadas posiciones preestablecidas en sus creencias o proyectos. Suelen formar los núcleos de activistas del tejido ciudadano y su número es reducido, ya que no suelen superar el 1% de la población, llegando en las comunidades más concienciadas, al 5% como máximo.
- d) Representantes de las imágenes del poder (RIP): Además de los grupos y sectores que encontramos interrelacionados en los pueblos y los barrios, existen también, aunque con escasa presencia física, las representaciones del poder establecido, sobre todo mediante los medios de comunicación que muestran sus figuras y sus ideas generalmente omnipresentes. Estamos hablando de las imágenes de los famosos, de las instituciones, representaciones que se encuentran en el ojo del huracán de todos los comentarios y de los valores de la sociedad, mostrando criterios jerárquicos, enalteciendo a la patria, al Estado, etc. Es decir, un poder separado y distante de la sociedad y que se encuentra por encima de todo y de todos.

Estos cuatro grupos señalados suelen ser muy significativos en cualquier tipo de red social, pero desde el ámbito de los movimientos ciudadanos, éstos tienen distintas dinámicas, dependiendo de las combinaciones entre las relaciones que se establezcan. De este modo, podemos encontrar cuatro situaciones distintas:

1. *Desconexión*. Se genera en aquellos lugares en los que existen pocas relaciones y los grupos se encuentran aislados, las pandillas no se conocen y los referentes institucionales no tienen gran presencia, con

lo cual no existe un movimiento social, aunque existan asociaciones que suelen estar aisladas.

2. *Conjunto de Acción Populista (RIP + SIACE)*. En esta situación encontramos movimientos y acción social y, por este motivo, podemos considerar que existe una adición entre algunos de los grupos mencionados. Se aprecian algunas acciones de liderazgo que consiguen movilizar la opinión de los comunicadores, aunque se margina el proceso asociativo y se refuerza la imagen de jerarquía y el valor de algún personaje más que el desarrollo de una verdadera participación.
3. *Gestionista (RIP + GAFI)*. En este caso el grupo animador establece una relación privilegiada en la red de la vida cotidiana con los poderes y sus imágenes, lo cual supone una desatención de los vínculos con los comunicadores y las bases, por lo que no se produce una movilización popular, aunque las gestiones pueden dar buenos resultados y ser eficaces.
4. *Ciudadanista (GAFI + SIACE)*. Está cercano a los problemas de la comunidad y es el que tiene más poder de convocatoria de cara a las movilizaciones. Se distancia críticamente de las imágenes del poder y los animadores se relacionan y entienden los lenguajes de los comunicadores, con lo que pueden concretarse sus inquietudes y aspiraciones de emancipación social. La acción ciudadanista es la más cercana a los momentos de realce de los movimientos populares.

Resumiendo estos contenidos, podemos aclarar, siguiendo a Rodríguez-Villasante (1992: 3-4), la situación de las redes en las comunidades locales que se articula siguiendo unos pasos preestablecidos. La infraestructura informal local se asemeja a una red, en la que los próximos son vecinos, parientes, compañeros de trabajo, estudio y otras actividades extraacadémicas o extralaborales.

Toda red local, entendiendo por local el vecindario, barrio o municipio, tiene sus nudos de agarre o sujeción mediante personas, que en determinados

espacios y lugares de encuentro, y a determinadas horas, van comentando la actualidad, las noticias y otros hechos y sucesos de interés para un sector de la comunidad o del vecindario, con lo cual están creando opinión.

Es realmente en esta estructura informal de comunicación y reproducción de la información en un contexto de confianza, donde se encuentra la clave de que determinados contenidos penetren en sus conciencias, consiguiéndose, de este modo, que la interpretación que sintoniza con la subcultura local al uso, acaba por convertirse en un sistema de valoración y actitudes.

Las valoraciones constituyen el comentario, el cotilleo, el recordatorio, en definitiva, es el mensaje que perdura como tantas otras imágenes, aunque esté un tanto inconsciente y olvidado, emerge de forma inductiva al plano consciente, asumiéndose y suponiendo un valor.

Las actitudes. Aparecen en la medida en que las valoraciones se tornan más accesibles, es decir, cuando conjugan necesidades materiales, que constituyen la mayoría de las que tienen las bases sociales del vecindario, con otras necesidades de ámbito cultural, que expresan un deseo más alejado de conseguir unos objetivos sociales, difícilmente alcanzables incluso a medio plazo, todo esto dirige las actuaciones hacia un escenario que se domina y controla. Este escenario se centra en el propio barrio y, a veces, cuando el vecindario se siente fuerte, es capaz de extender su acción y el conjunto de acción, en el exterior del propio escenario.

Los vínculos podemos considerarlos, como el conjunto de relaciones establecidas entre los distintos grados de conciencia subjetiva y objetiva, ya que en la vida cotidiana se establecen redes relacionales de carácter objetivo, considerándose también como vínculos los contenidos y la intensidad de tales redes.

Los conjuntos de acción se configuran cuando las valoraciones, actitudes y vínculos convergen, convirtiéndose en varias tipologías, en las que el estudio de cada red descubre que unos vínculos son más fuertes que otros, que existen varias desconexiones o rupturas, etc. A algunos de estos conjuntos los

denominamos de "alteración" porque desde la base social, en sus vínculos cotidianos, se aprecia su potencia, en contraposición al poder, en una práctica con capacidad transformadora.

En esta línea de creación de redes en el movimiento ciudadano, y centrándonos en un tipo de redes que faciliten la comunicación horizontal, utilizando las nuevas tecnologías de la información, Alberich (1994: 76-77) afirma que es preciso que los movimientos sociales se articulen en forma de red, definiendo los elementos que interesaría destacar en la red de la forma siguiente:

- Una estructura de comunicación y acción con un dominio del componente horizontal, en la que no es fácil encontrar un solo punto o estructura de poder centralizado. Frente a estructuras de poder con carácter piramidal, la red establece canales abiertos, permite diferentes ritmos de trabajo y facilita la conexión y la movilidad, puede ser flexible y adquirir formas diferentes, dependiendo de los proyectos y de las necesidades.
- Un proyecto común en relación a la transformación social en el entorno, que se comparte y se articula en la práctica.
- Un conjunto de estrategias y métodos comunes en la acción práctica y cotidiana. En muchos casos no están establecidas formalmente, sino que constituyen una parte esencial del saber hacer y de la cultura de la acción de los diferentes movimientos sociales y redes.

El poder se concibe desde la red como capacidad de acción y de transformación. La coordinación y la generación de redes en los niveles locales, regionales e internacionales se pueden construir simultáneamente.

En este ámbito de las redes internacionales Rafael Díaz-Salazar (1996: 220) expone la nueva situación que se está generando a través de la acción solidaria en favor de los intereses de los países pobres, o empobrecidos, como él prefiere denominarlos. Estas acciones requieren estrechar los lazos entre los miembros de las sociedades civiles del Norte y del Sur. Afirma que una forma

concreta para potenciar estas relaciones es la creación de redes sociales Norte - Sur, constituidas por asociaciones, organizaciones y profesionales de todo tipo.

De este modo, en los últimos años podemos ver con satisfacción como en España están apareciendo los autodenominados "sin fronteras": médicos, ingenieros, periodistas, farmacéuticos, abogados, educadores, veterinarios, arquitectos, payasos, bomberos, enfermeras y profesores de universidad. En los sectores profesionales indicados existen organizaciones concretas de sin fronteras. En este sentido, sería conveniente que cada sector profesional creara su red Norte - Sur. Esto facilitaría bastante el desarrollo de la educación popular, tanto en los países del norte como en los del sur, porque nos adentraríamos en otro estilo de cultura, más solidario y tolerante.

Sería muy positivo que cada grupo, asociación u organización de pertenencia natural o de libre afiliación constituyera su red Norte - Sur y se conectara con grupos, asociaciones u organizaciones del Sur de características similares, con el fin de cooperar y coordinar proyectos y acciones. Si todos estos colectivos y entidades crearan sus redes sociales Norte - Sur el impulso de la solidaridad internacional sería enorme. Además, esto no sólo mejoraría e incrementaría los proyectos de cooperación, sino que se produciría un aumento de la información, sensibilización y conciencia sobre los problemas del Sur y sus causas.

El desarrollo de redes internacionales por parte de los nuevos movimientos sociales generaría un internacionalismo solidario que tendría en cuenta en su acción, además, la realidad de los países pobres. Esto se puede llevar a cabo por ecologistas, feministas y pacifistas, internacionalizando sus luchas de una manera real, según afirma Díaz-Salazar (1996: 307). Además, estas relaciones potenciarían bastante los procesos de educación popular en todos los países implicados, a través de acciones de educación y desarrollo llevadas a cabo en sus comunidades.

Desde el movimiento ecologista se pueden realizar acciones contra la exportación de residuos tóxicos a países empobrecidos, denunciando a las empresas multinacionales del Norte que dañan el medio ambiente del Sur, la

defensa de un uso más justo y equitativo de las energías y de una austeridad en el consumo, las propuestas de agricultura ecológica...

Desde el movimiento pacifista se pueden hacer campañas de denuncia de las exportaciones de armamento, proponiendo la reconversión de la industria militar, de defensa de la objeción fiscal a los gastos militares, la difusión de programas de resolución pacífica de conflictos, el envío de misiones internacionales de brigadas de la paz...

Desde el movimiento feminista es necesario denunciar la superexplotación de la mujer en los países del Sur, la reivindicación de programas que prioricen la educación de las mujeres, la demanda de servicios de planificación familiar para las mujeres que lo deseen, el apoyo a programas sindicales para la defensa de las mujeres trabajadoras, la presión para que las leyes de extranjería permitan el reagrupamiento familiar...



El movimiento vecinal, sobre todo a través de las asociaciones de vecinos, puede fomentar el internacionalismo solidario en los barrios en los que desarrollan sus acciones. En las semanas culturales o del barrio que se organizan en muchas entidades, dedicar un día al internacionalismo solidario, elaborar programas de información y formación sobre los problemas de los países empobrecidos, desarrollar entre los ciudadanos el sentido del consumo crítico y ecológico y las tiendas de solidaridad, constituir redes propias para el establecimiento de relaciones con entidades del Sur...

Como hemos podido ver, las posibilidades de creación de redes y la relación que éstas tienen con los movimientos sociales, es muy amplia y, además, queda mucho por hacer en este terreno.

6.3.3. Configuración del tejido social y modelos de redes sociales

Según Rodríguez-Villasante (1993: 32-34) se pueden diferenciar dos modelos esenciales de redes sociales: la de carácter formal y las informales. Éstas se podrían analizar desde los diversos modelos de redes que existen y

desde las cosmologías sociales que los configuran. Estas redes reproducen, en general, estereotipos, partiendo de la cultura patriarcal que subyuga la sociedad, pero con las contradicciones de los sectores populares. Están constituidas por elementos de reciprocidad, de autodefensa y creatividad, en los reductos de las pandillas, las amistades, la familia, o también algunas vecindades y centros de trabajo.

Las redes formales están compuestas por el tejido organizativo necesario que se proporciona, para completar o desarrollar el tejido social existente. Las aportaciones pueden surgir desde varios lugares, así:

- Desde dentro, a través de la evolución del propio tejido social, donde tienen una gran relevancia las fuerzas emergentes.
- Por aportaciones realizadas desde el exterior, mediante asesores, expertos, técnicos...
- Mediante la incidencia conjunta de los dos supuestos mencionados, es decir, aportaciones realizadas desde el interior y el exterior, a la vez.

Las redes informales se refieren a relaciones de carácter estable a partir de necesidades primordiales compartidas. Están enmarcadas en el ámbito de la vida cotidiana.

En el apartado anterior hemos analizado los tres componentes del tejido social y como uno de ellos, los grupos formales, pasaban a convertirse en algunas ocasiones en poderes institucionales. A través de estudios e investigaciones posteriores Rodríguez-Villasante (1993: 33) ha estructurado mucho más estos componentes y nos ofrece una panorámica actualizada de los mismos, vertebrándolos en cuatro apartados.

a) *Los poderes institucionales:*

- Mantienen la cultura oficial de la imagen, la propaganda y la publicidad institucional.

- Establecimiento de una cultura separada, apoyada en la racionalización técnica y alejada de los arquetipos primordiales de las bases sociales.
- Las representaciones del poder establecido muestran sus figuras especialmente a través de los medios de comunicación.
- Existencia de una desconexión histórica entre los niveles institucionales y las bases sociales.

b) *Los grupos formales:*

- Tienen su punto de partida en una motivación interna o externa a la comunidad.
- Suelen pertenecer a algún grupo formal de carácter político, religioso, profesional, asociativo...
- Son portadores de un horizonte cultural o ideológico que va más allá de la propia subcultura local.
- Detentan ideologías funcionales, en cuanto que intentan explicar de manera racional las necesidades objetivas. Por esta razón, pretenden profundizar en las relaciones causales de los problemas, para buscar una solución adecuada.
- Poseen una serie de rituales propios, ya sean de carácter sindical, religioso, profesional, militante... Son grupos que tienen una gran actividad dentro del vecindario, constituyendo los verdaderos motores o animadores del desarrollo de los movimientos sociales urbanos. Un gran número de estos grupos emergen de la propia comunidad, implicando en su evolución a grupos formales externos que suelen tener, por regla general, un corte institucional.

c) *Los sectores informales:*

- Suelen participar directamente de la vida del barrio, reproduciendo, de forma cotidiana, pautas de comportamiento de la subcultura del lugar.

- En el seno de estas comunidades encontramos una serie de líderes reconocidos que desempeñan un papel importante, al retransmitir los mensajes provenientes del exterior de la comunidad. Son los comunicadores sociales.
- Estos sectores no suelen moverse por motivaciones de carácter ideológico o económicas, sino que priman las razones basadas en la confianza; las bases sociales les atribuyen el papel informal de recrear y adaptar la subcultura local (Rodríguez-Villasante: 1987,94-95).
- En estos sectores mantiene una clara prevalencia la lucha por las reivindicaciones concretas y ceñidas a lo local. Además, constituyen una categoría fundamental para entender los movimientos sociales en los barrios. Por otra parte, configuran un elemento imprescindible para la movilización vecinal y poder acceder a las transformaciones sociales deseadas.

d) *Las bases sociales:*

- Se encuentran vertebradas por relaciones de parentesco, sexo, edad, alojamiento, amistad, laborales...
- Están insertas en las mismas la mayoría de los vecinos y ciudadanos, interrelacionados entre sí por vínculos totales o primarios de vecindad o parentesco.
- En principio, no tienen intenciones o actitudes de transformar su vida cotidiana, más bien son reproductores de estereotipos que se establecen de manera general.
- Suelen manifestar una enorme pasividad cotidiana que se extiende de manera generalizada.
- En algunos momentos determinados pueden convertirse en base potencial, a través de actitudes de apoyo a posiciones de transformación social y cambio en la situación de la vida cotidiana.

Por nuestra parte, pensamos que el trabajo mediante un sistema de redes es la tendencia natural hacia la que debe dirigirse el movimiento ciudadano y los movimientos sociales en general. La articulación de un tejido social, que de pie a una vertebración del tejido asociativo y, por ende, a un sistema de redes en los movimientos sociales, es básico para el relanzamiento de proyectos unitarios de desarrollo social. Es precisa una mayor coordinación entre todas las entidades y asociaciones que componen los movimientos sociales, aunque trabajen desde campos diferentes, ya que los postulados y valores que defienden son muy similares y porque el tejido social debe estar articulado.

Las personas que participamos en los movimientos sociales, perderíamos una oportunidad histórica, si no afrontamos con decisión este reto de configuración de redes, que tanta falta hacen para el desarrollo equilibrado de los mismos. Es cierto que la diversidad de organizaciones que componen los distintos movimientos sociales es tan compleja y heterogénea que dificulta este trabajo, pero en ese desafío hay poner toda la imaginación y originalidad posibles, si de verdad queremos construir una sociedad auténticamente democrática, en la que la participación colectiva de los ciudadanos no se reduzca al momento expreso de la celebración de comicios.

6.4. Redes sociales y espacio educativo

El desarrollo en la comunidad de redes sociales y el fortalecimiento del tejido social y asociativo, con la vertebración de todo o gran parte del movimiento ciudadano, favorece la aparición de una serie de comportamientos, facilitadores de la aparición de un espacio educativo en el marco vecinal.

El florecimiento del tejido ciudadano y el plantel de actividades que lleva a cabo, requieren una elaboración formativa de los programas a realizar. Es importante, como señala Ander-Egg (1987: 22) estudiar las necesidades educativas y culturales de la población, teniendo en cuenta la extensión que abarca el ámbito o sector, en el cual se van a llevar a cabo los proyectos culturales o educativos. Este trabajo permanente de elaboración y diseño de materiales para la acción social, facilita la aparición de un espacio educativo en

las comunidades que podemos caracterizar del siguiente modo, siguiendo los planteamientos de Luque (1995: 158-159):

- Se origina un proceso formativo dirigido al desarrollo de una serie de capacidades colectivas, tales como: la concienciación, organización y transformación social.
- Se fundamenta en un modelo educativo dirigido a la transformación social, a través de caminos como la participación, el descubrimiento y el desarrollo de procesos creativos de carácter colectivo.
- El origen del proceso se encuentra en la puesta en marcha desde intervenciones educativas informales que se generan en el marco de la vida cotidiana, partiendo de ésta una acción de carácter participativo.
- Al transcurrir el tiempo, se va produciendo una ampliación de los espacios educativos, alcanzando, en algunos casos, instancias educativas no formales, como por ejemplo las aportaciones que puedan hacer los expertos al desarrollo de programas de formación ocupacional. En otros casos, la implicación puede ser incluso de sectores formales de la educación, como puede ser el caso de los colegios y su participación en distintos programas formativos, generalmente de carácter medio-ambiental.
- El objetivo final se dirige a la idea de avanzar hacia la comunidad, como espacio educativo con capacidad de integrar los distintos recursos formativos, ya sean de carácter formal, no formal e informal.

Los espacios educativos que se originan en una comunidad se refuerzan potenciando el grado y nivel de acceso a los bienes culturales por parte de los ciudadanos, para que se pueda llegar a una situación de goce y disfrute de los mismos. Es necesario desarrollar el grado de participación en las actividades culturales y para esto es preciso contar con una metodología activa que genere procesos de participación social. La actividad educativa y cultural debe expresarse como una preocupación en la vida cotidiana de la ciudadanía, configurando un estilo de ser y de actuar mucho más humanizado.

Es necesario crear una valoración positiva por lo educativo y cultural y por la participación en la vida asociativa como forma de afrontar problemas comunes. El desarrollo de los procesos de participación está muy unido a la potenciación de actividades educativas y culturales, ya que la educación, la cultura y la participación en la vida social son aspectos que conciernen a la propia vida, no tanto como saberes o simples relaciones sociales, sino como formas de existir y de situarse en el mundo.

Los propios procesos participativos en el tejido social y en las redes sociales generan espacios educativos, pero para consolidar estos espacios es necesaria la formación. Esta modalidad de educación se puede articular desde el campo de la educación informal, no formal y, en ocasiones, desde el formal, como hemos señalado anteriormente, pero estructurándose de la manera que sea, los procesos formativos y, sobre todo, aquellos ligados a la educación de adultos son muy importantes. Estas actividades de formación deben constituir formas de problematización para formar un sujeto crítico, capaz de ser protagonista de su propia historia.

En los espacios educativos generados por el movimiento vecinal, son los propios miembros de la comunidad los que se educan a través de las iniciativas sociales de participación, pero la intervención de los formadores en determinados aspectos, generalmente dentro del marco de la educación no formal, no constituye, desde nuestro punto de vista, un intrusismo en los procesos participativos del movimiento ciudadano, sino todo lo contrario, un apoyo decidido a los mismos mediante tareas de capacitación de una población que lo necesita. En este sentido, Lucio-Villegas (1994: 86) afirma que el perfil de un educador, sobre todo en el ámbito de la formación de personas adultas, debe responder a cuatro funciones:

- a) Intervenir como formador.
- b) Elemento sistematizador de determinados aspectos del trabajo.
- c) Facilitador del apoyo técnico al avance del grupo.
- d) Desarrollar una labor como consejero.

La metodología de la formación en los espacios educativos comunitarios debe tener un carácter participativo. Aprovechar la formación potencial de cada individuo es muy necesario para el desarrollo de sus capacidades. En la acción comunitaria es preciso privilegiar la formación inductiva, más que los conocimientos adquiridos de forma libresco. En estos ámbitos, es importante la vinculación de la formación a la vida, para que permita el crecimiento personal y la acción comunitaria. La formación comporta, también, un cierto compromiso personal y una inserción e inmersión en la realidad social comunitaria. Por último, señalar la conveniencia de evaluar de manera personal o colectiva el proceso de formación y utilizar los conocimientos adquiridos, para el diseño y puesta en práctica de nuevas acciones sociales.

Indicar, finalmente, que desde nuestra perspectiva, la configuración de un espacio educativo en el sistema de redes sociales facilitaría enormemente la adquisición de una formación empírica, a través de la experiencia concreta en el trabajo continuo desarrollado en los movimientos sociales. La capacitación necesaria para el desarrollo armónico de estos espacios educativos se adquiere mediante el trabajo concreto en cada asociación, cooperando con los demás miembros de la entidad y contando, si llegara el caso, con las aportaciones de formadores especializados en el marco de la educación no formal e informal, lo cual no desmerece en absoluto, sino que lo acrecienta el valor potencial de la formación comunitaria.

Es muy difícil configurar unos espacios educativos en el movimiento ciudadano, e incluso potenciar el propio movimiento, si no entra en juego el concurso de la formación. La formación es prioritaria para un verdadero despegue del movimiento asociativo y de la propia sociedad democrática. Sobre todo entre los jóvenes, el desarrollo de una cultura participativa, solidaria y asociativa, se torna actualmente como un elemento primordial de formación en ámbitos educativos informales y el desarrollo de programas específicos de formación, en esta línea dentro de las entidades, no se encuentra en absoluto descaminado.

Capítulo 7. Origen y Evolución de la Universidades Populares

Un sector importante de la educación popular en España, lo han constituido las universidades populares (UU.PP.). La historia de las UU.PP. en nuestro país, está ligada al avance de la democracia. Estas instituciones tienen una naturaleza sociocultural y educativa y desarrollan sus actividades en el marco local del municipio, dirigiendo su acción a promover la participación social y la educación continua para mejorar la calidad de vida de la población.

7.1. Peculiaridades de las Universidades Populares

Son muchas las características que podríamos destacar de estas instituciones educativas, pero a continuación mencionaremos sólo aquellas más relevantes.

- Actúan en el ámbito del municipio, favoreciendo la acción concertada y la colaboración de los distintos servicios que actúan en el municipio.
- Dinamizan la vida cultural de la comunidad impulsando el asociacionismo, promoviendo la participación social, cultural política y económica.
- Posibilitan la educación continua, facilitando el acceso a los distintos niveles del sistema educativo y satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje de la población.
- Propician el desarrollo cultural como patrimonio de bienes y sistema de valores éticos y de solidaridad.
- Desarrollan estrategias socioculturales, aplicando una metodología activa, participativa y pluralista.
- Poseen algunos órganos participativos, ya sean de gestión o consultivos que incluyen a responsables institucionales, profesionales de las UU.PP. y los propios participantes.



- Tienen capacidad para concertar acciones con otros colectivos, organizaciones y administraciones.

Forman parte de la Federación Española de universidades Populares, FEUP, y de las asociaciones de UU.PP. de las comunidades autónomas o provinciales, cuando ellas están constituidas.

7.2. Finalidades de las Universidades Populares

La finalidad esencial de las UU.PP. es facilitar el acceso a la educación y formación y a los bienes culturales a todas las personas en sus comunidades.

Los objetivos generales de las UU.PP. que se catalizan desde los diversos ámbitos de trabajo son los siguientes:

- Sensibilizar, motivar y facilitar el acceso de toda la ciudadanía que lo desee, a los bienes y servicios educativos, formativos y culturales.
- Potenciar el desarrollo personal y colectivo de los participantes, favoreciendo la adquisición de conocimientos, la expresión creativa, la convivencia y la tolerancia.
- Fomentar la participación social, cultural, política y económica para la vertebración social.
- Contribuir a la actualización educativa y a la formación para el empleo.
- Impulsar las producciones culturales propias de las personas y grupos de la universidad popular y su difusión, como elemento fundamental del desarrollo cultural de la localidad.
- Promover la integración social a través de la educación y formación, realizando programas específicos con los grupos más desfavorecidos, para facilitar el acceso a los bienes sociales y culturales en condiciones de igualdad.

Favorecer el desarrollo de una metodología que impulse la acción concertada y la colaboración de los distintos servicios y organizaciones socioculturales que confluyen en el territorio.

7.3. Acciones educativas

Las acciones educativas de las UU.PP. tratan de globalizar e integrar las dinámicas y recursos existentes dentro del municipio, poniéndolas al servicio de la calidad de vida de la población y de los cambios sociales precisos para optimizarla. El espectro de acciones formativas y actividades educativas y culturales que desarrollan las UU.PP. es muy extenso y tienen diferentes ámbitos de actuación, algunos de los más relevantes son los siguientes:

- Desarrollo personal. Este ámbito se encuentra presente en todas las actividades que se desarrollan en las UU.PP., puesto que constituye una finalidad fundamental llevada a cabo en su metodología. A través de acciones educativas se satisfacen necesidades de relación, de comunicación, de expresión, de autoestima y de desarrollo de la propia creatividad de las personas.
- Educación de base. El proceso se inicia en la alfabetización, pasando por los diferentes estadios intermedios, hasta el acceso a la universidad para mayores de 25 años. De este modo, se imparten enseñanzas de alfabetización, neoalfabetización, preparación para la enseñanza secundaria obligatoria, ampliación cultural y preparación para el acceso a la universidad para mayores de 25 años.
- Educación específica. Se imparten clases de aquellas disciplinas científicas, técnicas, etc., que permitan seguir desarrollando procesos de formación integral y continua. En este sentido, se dan clases de informática, formación musical, educación física, seminarios de humanidades, talleres literarios, animación a la lectura, cursos de filosofía, cursos de historia, de arte, de idiomas, actividades sobre medio ambiente, actividades de sensibilización sobre temas de interés político, social y económico...
- Formación para el empleo. Se capacita a las personas desde aspectos teóricos y prácticos, haciendo también un proceso de orientación, seguimiento y acompañamiento al empleo. Se proporciona información

y asesoramiento laboral, capacitación profesional y ocupacional sobre distintas especialidades en función de los análisis de mercado y de las posibilidades de desarrollo laboral en cada municipio.

- Proyección cultural. Aprovechando la demanda de alternativas formativas para el tiempo de ocio, se desarrollan procesos en los que se incide en los valores solidarios de las personas y del grupo social, en la recuperación de los espacios comunitarios, en la organización de grupos y colectivos sociales, en la repercusión social y cultural de sus acciones. Estas actividades son las más conocidas y las que la ciudadanía conoce quizás mejor, algunas de las más relevantes son las siguientes:
 - * Actividades creativas: artesanales, medios audiovisuales, radio, televisión local...
 - * Actividades de difusión cultural: música, danza, folclore, teatro, cine, conferencias, conciertos...
 - * Actividades relacionadas con tradiciones locales: fiestas, cultura popular, historia local, gastronomía...
 - * Actividades de aire libre: excursiones, deportivas...
 - * Actividades culturales diversas: visitas culturales, ferias del libro, semanas culturales, exposiciones, muestras culturales...
 - * Talleres para el desarrollo creativo: dramatización, folclore, imagen, medios de comunicación, expresión artística y artesanal, música...

Las UU.PP. utilizan todo tipo de estrategias educativas y culturales para promover, apoyar y organizar todo tipo de procesos de aprendizaje, según los principios de la educación continua. En determinadas ocasiones se organizan cursos diseñados para ciertas personas o colectivos, pero siempre contando con la implicación de todos.



Las actividades de las UU.PP. se destinan a todas las personas adultas, sin ningún tipo de distinción, prestando especial atención a los grupos y colectivos con menos medios y con más obstáculos para acceder, en igualdad de condiciones, a los bienes y servicios educativos y culturales, con el fin de facilitar la participación en el desarrollo colectivo de la comunidad.

7.4. Génesis de las Universidades Populares

Las primeras UU.PP. aparecen en España, a finales del siglo XIX, gracias a las iniciativas de extensión cultural de algunas universidades. En este sentido, en el curso 1898-99 la Universidad de Oviedo pone en marcha, a través de cursos de extensión universitaria, unos espacios educativos para difundir contenidos, experiencias y actividades que tuvieran el carácter de enseñanzas populares y, de este modo, estas prácticas educativas se fueron consolidando y aparece en 1901 la primera universidad popular de nuestro país en Oviedo. Al año siguiente estas iniciativas se extienden por el Principado y surgen las universidades populares en Gijón, Avilés, etc.

Pero, las UU.PP. auténticamente nacidas de la ciudadanía aparecen a principios del siglo XX, de la mano de sindicatos y partidos políticos obreros, por una parte, y universitarios y sectores intelectuales progresistas, por otro, que apuestan por la promoción educativa y cultural de los sectores populares de la población, como herramienta para la emancipación social y el desarrollo de su capacidad de intervenir en la vida social y política de su época. La educación popular constituye, de esta forma, una alternativa para hacer frente, de forma no violenta, a las tensiones sociales de aquellos años.

Centrado en este discurso progresista y cercano a la ciudadanía el gran escritor valenciano Vicente Blasco Ibáñez, constituye, en 1903, la Universidad Popular de Valencia que, a la sazón, es la primera en España auténticamente popular, nacida de las bases sociales, y dirigida desde instancias exteriores a la Universidad de la capital del Turia. Poco a poco las UU.PP. se van extendiendo por todo el país y van surgiendo gracias a la iniciativa de asociaciones, colectivos



y diversos grupos ciudadanos. De este modo, se constituye la Universidad Popular de Madrid en 1904 debido al empuje de un grupo de jóvenes del Ateneo. En 1905 se funda la Universidad Popular de Sevilla gracias al trabajo la "Liga de Amigos de la Enseñanza". Este impulso renovador de la educación y el interés por extender los conocimientos a toda la población facilita la extensión de las UU.PP. por todo el país en muy poco tiempo.

Según indica De La Riva (1990: 233), en el período de la II República y, también, durante la Guerra Civil, en el bando republicano, los objetivos de intencionalidad política se promueven por parte de la Administración de manera decidida y se llevan a cabo multitud de iniciativas que pretenden elevar los niveles culturales y educativos de la población obrera y campesina, como condición necesaria para la construcción de una sociedad más justa, más libre y más democrática.

Por esta razón, se multiplicaron las UU.PP., junto con las Misiones Pedagógicas, los Ateneos Obreros, los Teatros Universitarios y otras iniciativas parecidas hasta 1939. Además, la Administración demuestra un empuje significativo en el campo de la educación de personas adultas y esto se nota en el incremento de las universidades populares y en la dotación económica y de recursos humanos de las mismas. Se establecen las bases programáticas que regirán el devenir de las UU.PP. y se fortalece desde los poderes públicos el compromiso, la preocupación y la implicación que se venían observando de los estudiantes, sobre todo universitarios, con los sectores populares.

Los cuarenta años siguientes son un fiel reflejo de la incompatibilidad entre un sistema autoritario y totalitario y el desarrollo de una auténtica educación popular. Cualquier dictadura es consciente de que la educación popular constituye un factor importante, para el desarrollo de la conciencia crítica de la población y para la potenciación de iniciativas de organización de los sectores populares. Por este motivo, el régimen franquista reprimió la educación popular y persiguió duramente a sus promotores.

Las UU.PP., al igual que el conjunto del movimiento de educación de personas adultas y animación sociocultural, hubieron de trabajar de forma

clandestina hasta el advenimiento de la democracia, momento en el que empezaron nuevamente a desarrollarse.

7.5. La nueva etapa de las Universidades Populares

El resurgir de las UU.PP. en España viene ligado a la contribución de la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, haciendo particular hincapié en aquellos sectores más desfavorecidos, a los cuales hay que apoyar, para que incrementen su nivel educativo y cultural. Además, en esos momentos de finales de los setenta y principios de los ochenta del pasado siglo, en España existe un elevado índice de analfabetismo absoluto y funcional, entre estos últimos los varios millones de personas que no han terminado el período de escolarización obligatoria, y, por otra parte, son escasos los hábitos de participación cultural de la ciudadanía.

Es constatable, además, la pervivencia de notables desequilibrios sociales y de profundas injusticias que nutren la marginación de grandes colectivos y grupos, asociado todo esto, al bajo desarrollo educativo y cultural de la población. Además, aparecen nuevos retos en una sociedad que se encuentra en una evolución permanente y acusa de manera clara los cambios en los sectores tecnológicos, informáticos..., lo cual exige nuevas respuestas educativas que faciliten a la ciudadanía la comprensión de una realidad cambiante y su desenvolvimiento en la misma.

La aparición nuevamente de las UU.PP. en el panorama educativo viene a contribuir, también, al desarrollo y profundización de la democracia, mediante la promoción de la participación social y el fortalecimiento del tejido asociativo. De este modo, las UU.PP. surgen como un proyecto educativo y cultural para la promoción de la participación social, de cara a que los ciudadanos puedan conocer, de manera crítica, la realidad en la que viven, desarrollen sus capacidades personales y colectivas y se organicen de manera solidaria para transformar la realidad. Las UU.PP. aparecen con la intención expresa de convertirse en escuelas para la solidaridad y la participación en auténticos espacios democráticos.

El camino que inician las UU.PP. está repleto de dificultades y obstáculos, ya que faltan equipamientos, infraestructuras culturales y educativas en la inmensa mayoría de las poblaciones, carencia de educadores especializados en la utilización de métodos y técnicas adecuados a los objetivos propuestos, escasez presupuestaria, falta de un marco legal en el que se ubicara convenientemente la educación popular, ausencia de hábitos de una cultura democrática y participativa... Pero aún con todos estos obstáculos las UU.PP. se ponen en marcha a la búsqueda de un modelo de actuación que les permita conseguir los objetivos propuestos.

Las UU.PP. empiezan a extenderse en pueblos y ciudades de tamaño medio, entre 10.000 y 100.000 habitantes y en ciudades o barriadas periféricas de las grandes ciudades, coincidiendo la ubicación de las mismas, con las zonas más deprimidas de España.

Las UU.PP. empiezan a sondear los intereses y expectativas culturales y educativas de la población para ofertar, a partir de ahí, un conjunto de cursos y talleres de educación no formal y variada temática. Rápidamente se pone de relieve el bajísimo nivel de educación básica del alumnado participante en las actividades propuestas, con lo cual las UU.PP. empiezan a incorporar a sus programas propuestas de alfabetización y educación de personas adultas.

Los programas de promoción sociocultural se dirigen a los sectores que presentan mayores necesidades de educación, tales como: las mujeres, ya que en este colectivo, aparte de las carencias derivadas de su origen social, concurren circunstancias históricas de marginación derivadas de la condición de su género. Los jóvenes, porque los que pertenecen a las clases más desfavorecidas son los más afectados por la crisis socioeconómica. Los grupos y sectores marginales, como las minorías étnicas: gitanos, inmigrantes..., drogodependientes, reclusos, disminuidos físicos, psíquicos, sensoriales... El movimiento asociativo, orientando iniciativas dirigidas a organizar a la población y promover nuevas asociaciones de vecinos, asociaciones de madres y padres de alumnos, asociaciones de mujeres, grupos pacifistas, ecologistas... También,

programas dirigidos a las personas mayores, de cara a su inclusión activa en el tejido ciudadano.

7.6. Estructura territorial de las Universidades Populares

Las UU.PP. son las entidades que configuran la Confederación Española de UU.PP. La Federación se erige en el órgano representativo de las mismas en los ámbitos estatal e internacional y defiende los intereses comunes del proyecto general de acción aprobado por todas las UU.PP. federadas.

Constituye la FEUP un espacio de encuentro, intercambio de experiencias, sistematización, reflexión, producción teórica y comunicación colectiva de las UU.PP., de las asociaciones de UU.PP. y de todas las personas que forman parte de las mismas, ya sean representantes institucionales, técnicos y los propios participantes.

7.6.1. Objetivos de la Federación Española de Universidades Populares

Los objetivos generales de la FEUP están formulados para cumplir los fines y funciones de la entidad. Estos objetivos se formulan teniendo en cuenta las dos áreas de trabajo desde las que se actúa en esta organización: relaciones institucionales e investigación, formación y evaluación. Son los siguientes:

- Representar a la FEUP y a las UU.PP. en su conjunto para la defensa de los intereses comunes.
- Buscar los recursos económicos necesarios para poder realizar el programa anual, como apoyo para el desarrollo de programas y actividades en las UU.PP.
- Favorecer la participación, el intercambio de experiencias entre todos cuantos constituyen las UU.PP., así como el conocimiento de otras realidades con colectivos y organizaciones afines a nivel estatal e internacional.
- Promover la constitución de nuevas UU.PP., difusión y proyección pública del proyecto que desarrolla la Federación.

- Desarrollar programas de formación para quienes trabajan en las UU.PP. que incidan en una mejor calidad en las ofertas de las actividades, adecuándose a las nuevas demandas y necesidades formativas.
- Profundizar en el desarrollo de materiales pedagógicos, en relación a los programas temáticos y sectoriales dando prioridad a la elaboración de programas marco, orientados hacia colectivos y a la formación para el empleo e inserción laboral.
- Proporcionar a las UU.PP. una información útil mediante la edición y difusión de publicaciones, producción de documentos y materiales.

7.6.2. Servicios de la Federación Española de Universidades Populares

Los servicios que presta la FEUP a las UU.PP. son extensos y variados, los más significativos los relacionamos a continuación:

- Captación y gestión de recursos.
- Promoción de proyectos en Europa (Sócrates, Equal...).
- Centro de documentación y publicaciones.
- Intercambios internacionales.
- Formación de equipos para nuevas UU.PP.
- Red de recursos culturales en las UU.PP.
- Intercambios entre los participantes de las UU.PP.
- Formación de recursos humanos.

Estos servicios se prestan a través de las convocatorias de cursos, jornadas y seminarios permanentes sobre diversos temas: formación e inserción para el empleo, formación de recursos humanos, temas transversales, educación básica, etnografía e investigación social, animación a la lectura, medio ambiente. Por otro lado, los sectores de trabajo son diversos y se agrupan por grupos de edad o colectivos específicos. De este modo, se desarrollan acciones con

mujeres, personas mayores, jóvenes, menores en situación de riesgo, personas con problemas de drogodependencias, personas inmigrantes...

7.6.3. Génesis y evolución de los servicios de la Federación Española de Universidades Populares

A partir de los años ochenta del pasado siglo, las UU.PP. cubren en España una necesidad objetiva, en un momento en el que la educación para las personas adultas se encontraba en precario y con graves problemas estructurales. A partir de esas circunstancias, las UU.PP. se han ido construyendo como un proyecto alternativo, capaz de dar respuesta a muchos de los problemas educativos existentes, originando lo que sería un movimiento educativo y social.

En 1982 se celebró en Murcia el I Congreso de UU.PP. En el marco de este evento se constituyó la Federación Española de Universidades Populares (FEUP).

Al año siguiente, 1983, se celebró un Encuentro, denominado: "Las UU.PP. como centros de Educación Permanente y Promoción Participativa" en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en el que se abordó este tema tan trascendente para el desarrollo de la educación popular en nuestro país.

En 1984 se celebró en Madrid el II Congreso de UU.PP. que sirvió para analizar la situación y evolución de las UU.PP. y la repercusión socioeducativa que la actuación de estas instituciones estaba teniendo en la sociedad.

Estos primeros años de la reinstauración de la democracia en nuestro país fueron muy ilusionantes y se ponían en marcha muchas iniciativas de todo tipo que favorecían sobremanera la asunción de la nueva situación. En este sentido, en 1984, las UU.PP. celebraron su primera Escuela de Verano en Panticosa (Huesca). Este evento supuso el encuentro de instituciones y personas de todo el Estado en un ambiente educativo, participativo y festivo, lo cual favoreció bastante el trabajo que se realizó en el curso de la Escuela.

Para consolidar el incipiente trabajo de la FEUP se celebraron en 1984 las I Jornadas Técnicas de esta plataforma educativa, en la localidad de las Navas del Marqués (Ávila). El trabajo realizado aquí permitió el desarrollo de las acciones

llevadas a cabo por esta FEUP. Las II Jornadas Técnicas se celebraron al año siguiente en el mismo lugar.

En 1985 se celebró en Alcobendas (Madrid) un Congreso extraordinario de UU.PP. en el que se eligió como presidente de la entidad a Rafael Ballesteros que ha sido una figura muy destacada en el ámbito de las UU.PP. en nuestro país durante muchos años. En ese mismo año se celebró en el Palacio de Congresos de Madrid, la Primera Muestra sobre las UU.PP. a la que asistió el famoso alcalde de la ciudad D. Enrique Tierno Galván que con su presencia realzó aún más la importancia que volvían a adquirir las UU.PP.

Para realzar la relevancia de estas instituciones, en 1986, los Reyes de España inauguraron la universidad popular de Fuerteventura, lo cual constituyó un espaldarazo para las UU.PP. de Canarias. En este mismo año se celebraron las III Jornadas Técnicas en Ciudad Real, inauguradas por el Presidente de la comunidad autónoma de Castilla La Mancha, lo que propició también un impulso para estas instituciones en esta zona del país.

En 1987 se celebró el III Congreso de UU.PP. con el lema: "Educación popular y participación social". En este evento se contó con la presencia de dos ministros del gobierno que intervinieron en los actos. También en este año se firmaron acuerdos con la Asociación de UU.PP. Alemanas (DVV) y con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Todo Esto fue consolidando la FEUP y el desarrollo de las UU.PP. en las comunidades autónomas y en las diferentes provincias.

A partir del IV Congreso de UU.PP. celebrado en Valencia en 1989, con el lema: "Con la participación ciudadana", estas instituciones fueron adaptando su concepción inicial y sus estructuras organizativas, técnicas y de gestión, al igual que la propia Federación Española de UU.PP., para adecuarse a las nuevas realidades existentes.

En 1990 se celebra en Cáceres el Seminario Internacional denominado "La Educación de Adultos como Organización para el Desarrollo Social". Este evento organizado por la FEUP tuvo una asistencia muy destacada de personas

implicadas en el ámbito de la educación de personas adultas y sirvió para estrechar los lazos con personas y entidades de diferentes países. En ese mismo año el Ministerio de Educación y Ciencia otorgó una mención a la FEUP y a las UU.PP. en reconocimiento a la labor realizada a favor de la alfabetización de los jóvenes y las personas adultas.

En el V Congreso de UU.PP., con el lema: "Educación y cultura para todos", celebrado en Cartagena en 1991, se adoptó el concepto de "Desarrollo cultural" como una de las señas de identidad de las UU.PP. y la estructura organizativa de este movimiento quedó consolidada. Aunque es un proyecto educativo, las UU.PP. trascienden del ámbito puramente escolar para enfrentarse a la problemática educacional que plantea la comunicación social, la calle, los grupos de población desfavorecidos, las situaciones de marginación social...

En este mismo año 1991, se celebró otro nuevo Seminario Internacional con el lema: "La educación para la mujer como proceso de identidad, capacitación y desarrollo social". Se hizo patente en este acto la necesidad de articular procesos educativos y de participación para la mujer, puesto que en muchas UU.PP. un gran número de estudiantes son mujeres.

En 1992 la FEUP entra a formar parte del Comité de Dirección de la Asociación Europea de Educación de Personas Adultas. Esta entidad continental agrupa a las asociaciones más representativas en este ámbito de toda Europa. Durante este mismo año se celebran unas Jornadas Internacionales con el lema: "España lugar de Encuentro Cultural", en Albacete, en las cuales se toma contacto con representantes de diferentes entidades europeas dedicadas a la educación de personas adultas.

En 1993 se celebran varios eventos importantes en el tránsito de las UU.PP. En este sentido, una Asamblea General de UU.PP. en San Sebastián de los Reyes (Madrid) para tratar temas de funcionamiento interno y futuras acciones de cara a la sociedad. También, se organiza la reunión del Comité Ejecutivo del Consejo Internacional de Adultos (ICAE) en Aranjuez (Madrid), la relevancia de este encuentro fue muy significativa porque se realizó la presencia de la FEUP. Se celebró el Seminario Internacional "Educación y desarrollo cultural

de las comunidades locales". Todos estos eventos supusieron un gran esfuerzo de coordinación y gestión, pero favorecieron la participación de la FEUP en foros estatales e internacionales relacionados con la educación de las personas adultas.

En los años siguientes se siguieron organizando congresos, jornadas y diferentes eventos que han jalonado el trabajo de la FEUP durante este periodo y han contribuido a la mejora de la educación popular en todo el país. De este modo, en 1994 se participó en la Asamblea Latinoamericana de Educación de Adultos, celebrada en La Habana (Cuba), en la Segunda Conferencia Europea sobre Educación de Adultos, celebrada en Dresde (Alemania). En 1995 se participó y colaboró en la organización de la Tercera Conferencia Europea sobre Educación de Adultos, celebrada en El Escorial (Madrid). En 1996 se celebró, en Ciudad Real, el VI Congreso de UU.PP. con el lema: "Educación, cultura y participación". Participación en la Cuarta Conferencia Europea sobre Educación de Adultos, en Florencia (Italia).

En el año 2000 se celebró el VII Congreso de UU.PP. en Albacete, con el lema: "Aprendiendo en la sociedad del conocimiento". Los contenidos de este evento fueron muy significativos, porque se tuvo en cuenta la necesidad de las personas adultas de adaptarse a las nuevas situaciones de aprendizaje que se están generando en la sociedad, gracias a los avances técnicos y al desarrollo de los sistemas telemáticos. También se eligió en este año al actual presidente de la FEUP Manuel Pérez Castell que tanto está contribuyendo con su esfuerzo y el de su equipo a la difusión de los postulados de la educación popular en nuestro país.

Durante estos últimos años se han venido celebrando actos y eventos significativos en el marco de la FEUP. En este sentido, durante el mes de abril de 2004 se ha celebrado la última asamblea de UU.PP. en la que se han tratado temas de organización interna

7.7. Métodos, sistemas de evaluación y estrategias educativas

La filosofía de acción de las UU.PP. está dirigida a la transformación personal y colectiva de la comunidad. En este sentido, sus acciones

metodológicas se centran en estrategias de acción sociocultural. Estas acciones formativas se desarrollan mediante un equipo de profesionales que de manera consciente, organizada y coordinada, se orientan a desarrollar procesos educativos con grupos sociales, de cara a facilitar a las personas todas aquellas herramientas precisas para optimizar su calidad de vida y su situación en la sociedad.

Los métodos de trabajo son diversos y se adaptan y combinan en las labores diarias, con la finalidad de que las mismas sean activas, participativas, flexibles, interrelacionales, lúdicas y grupales.

Para que la acción sociocultural sea adecuada, la metodología se basa en la elaboración de proyectos de actuación integral, partiendo de:

- Análisis de la realidad.
- Diseño y elaboración de proyectos.
- Búsqueda y racionalización de recursos.
- Proceso de captación y motivación.
- Desarrollo de procesos de capacitación.
- Procesos de participación y autoorganización.
- Constitución de espacios de interrelación, expresión y proyección social.

El modelo de las acciones es de carácter participativo y democrático, fundamentado en el consenso y la tolerancia, en el aprendizaje dirigido a la resolución de conflictos, en el apoyo a las capacidades personales y grupales. La pretensión es trascender los problemas que pueda tener el colectivo hacia otros más globales que afecten a toda la comunidad.

El secreto del buen funcionamiento de esta metodología educativa, con objeto de que el proceso de aprendizajes se desarrolle sin problemas, radica en contar con una estructura organizativa que permita controlar la totalidad del proyecto y que se lleve a cabo un reciclaje continuo del personal técnico, de manera que se encuentren capacitados para atender con flexibilidad y rigor las posibles demandas formativas.

Respecto a la evaluación es necesario considerar el dinamismo que tienen las UU.PP. y, desde esa premisa, es preciso conocer el proyecto que se lleva a cabo desde su génesis hasta su finalización, realizando durante el proceso educativo momentos evaluativos que permitan conocer como se está desarrollando el mismo.

Es necesario considerar los intereses y necesidades de los diferentes agentes implicados, cual es la eficacia, la eficiencia y la idoneidad de los mismos en el proceso educativo.

A través de los diferentes momentos evaluativos obtenemos una información continua que se extiende desde el inicio al final del proceso formativo, lo cual permite modificar o reajustar las estrategias que se estén llevando a cabo. En estas instituciones la evaluación implica también una racionalización participativa de la información, con objeto de tomar decisiones sobre las alternativas más adecuadas y factibles que permitan optimizar cualquier acción, programa o actividad. En suma, la evaluación se entiende como un proceso que se extiende desde el diseño de los programas, hasta la reflexión final de las acciones emprendidas

7.8. Organización de las Universidades Populares

Las UU.PP. son gestionadas directamente por el municipio, mediante un patronato o dependiente de una concejalía, generalmente, las de educación, cultura, participación ciudadana, etc.

Requieren una mínima infraestructura de locales y mobiliario, para el desarrollo de las actividades. En muchas ocasiones llevan a cabo sus actividades los recursos ya existentes (escuelas, casas de cultura, locales de las asociaciones, etc.).

Para funcionar necesitan un equipo técnico básico que gestione, promueva y coordine las acciones a realizar y los proyectos que propicien la continuidad de los procesos formativos. En la actualidad hay unos 2600 profesionales que trabajan en las UU.PP. de todo el Estado.

Para su funcionamiento tienen que contar con un presupuesto mínimo que aporta el ayuntamiento y que se utiliza generalmente para el mantenimiento de la estructura y permite trabajar para captar otras fuentes de financiación provenientes de las diputaciones, cabildos insulares, comunidades autónomas, administración central, etc.

7.8.1. Distribución territorial y personas participantes en las Universidades Populares

Las UU.PP. han reafirmado repetidamente su carácter municipalista, trabajando desde la intervención sociocultural, contribuyendo a una mayor participación social y al desarrollo de la comunidad. De este modo, a mediados de la pasada década existían 144 UU.PP. federadas, ubicadas en más de 150 municipios, de 21 provincias y cabildos insulares, de 11 comunidades autónomas. El grado de actividad es importante, ya que según los datos correspondientes al curso 1993-94 se han desarrollado 3.998 cursos y 4.318 actividades culturales, como señala Arrogante (1995: 13). En los cursos y talleres llevados a cabo, han estado matriculadas 136.165 personas y en las actividades han participado cerca de 840.000 ciudadanos.

En la actualidad estas cifras se han incrementado y asisten a las actividades organizadas por las UU.PP. unas 140.000 personas, entre las que encontramos nacionales de nuestro país y personas extranjeras, mujeres y hombres, jóvenes, adultos y personas mayores. Se desarrollan más de 4000 cursos, talleres y programas de interés social. Aproximadamente, un millón de personas asisten a las actividades de difusión cultural organizadas por las UU.PP. cada año.

Hoy en día hay 210 UU.PP. en todo el Estado y están distribuidas en once comunidades autónomas. La comunidad autónoma que más UU.PP. es Castilla – La Mancha con 79, siguiéndole muy de cerca Extremadura con 75, Andalucía es la tercera en el escalafón, pero muy lejos de las anteriores con 16 UU.PP. La provincia española que más UU.PP. tiene en su territorio es Badajoz con un total de 51 UU.PP. y las que menos tienen, con una UU.PP. cada una son Alicante,

Castellón, Palencia y Teruel. Estos datos los podremos visualizar mejor en el mapa que exponemos a continuación:



7.8.2. Consideraciones finales relativas a las Universidades Populares

Todo lo expuesto lleva a considerar que las nuevas necesidades de los servicios socioculturales y educativos y, sobre todo, la exigencia de una mayor calidad en estos servicios, así como las tendencias y teorías actuales en la educación de personas adultas, están demandando nuevas formas de organización de las UU.PP. que sólo se pueden desarrollar mediante nuevos modelos de organización que reúnan una serie de características de versatilidad y polivalencia, para atender a la diversificación y especialización de ofertas formativas (Domínguez, 1995: 37).

Desde nuestra perspectiva, la educación popular cobra todo su protagonismo, cuando las personas que participan en sus programas, adquieran las condiciones necesarias de descubrirse y alzarse, reflexivamente, como sujetos de su propio destino histórico.

Creemos también que un marco idóneo para el desarrollo de la educación popular se encuentra en la UU.PP., las cuales hay que potenciar y extender por todo el Estado, ya que hay todavía muchos lugares en los que no existen estas instituciones y, sin embargo, se demuestra constantemente que el trabajo que realizan es magnífico. Indicar, finalmente, que los procesos educativos que se

desenvuelven en el marco de la educación popular son muy beneficiosos para la población, sobre todo en los barrios desfavorecidos de las ciudades y los pueblos de nuestro país, porque, además, en estos últimos lugares las UU.PP., han realizado un gran esfuerzo por la recuperación de oficios en vías de extinción que se han recuperado y están ofreciendo nuevas alternativas a una población juvenil que se encontraba sin grandes expectativas

Capítulo 8. Los Procesos de Educación Popular en Latinoamérica

La educación popular ha alcanzado un gran nivel de desarrollo en Latinoamérica. La misma ha estado tradicionalmente muy vinculada con la educación de personas adultas y los procesos de participación social y desarrollo comunitario. Los diferentes procesos de educación popular que se generaban en diferentes países, se fueron organizando en el interior de los mismos y coordinando a nivel supranacional. Fruto de este trabajo de cooperación surgieron diferentes organismos estatales e internacionales que trabajan por la educación popular en toda Latinoamérica.

El trabajo de la educación popular abarca un amplio espectro de la vida social latinoamericana, en el cual los educadores populares, como señala Jara (1998), tienen *"la exigencia de organizar y conducir procesos en los que la gente produzca, construya y se apropie de nuevos conocimientos"*. En estos procesos es necesario generar la capacidad de conceptualizar y no sólo de aprender conceptos. Cuando las personas llevan a cabo el proceso de construir un conocimiento a partir de la práctica y la conceptualiza, en realidad no sólo entiende las situaciones, sino que les otorga sentido. Por consiguiente, surge la necesidad de buscar la coherencia en la práctica. La conceptualización no es sólo un ejercicio intelectual, sino que constituye un impulso a la coherencia práctica.

En esta nueva realidad latinoamericana que se estaba gestando en los albores de la década que se iniciaba en 1980, se pusieron en marcha iniciativas de coordinación y de cooperación entre diferentes instancias, asociaciones y colectivos de educadores dedicados al desarrollo de la educación popular. Entre estas entidades conviene resaltar la labor del colectivo "Alforja" que aglutinó, y sigue haciéndolo, una gran cantidad de experiencias de educación popular en la región centroamericana.

8.1. La Red "Alforja" para el desarrollo de la Educación Popular

Una de las entidades más significativas en el desarrollo de la educación popular centroamericana es el Centro de Estudios y Publicaciones (CEP) "Alforja" para la educación popular, según señala el Informe de la red "Alforja" (2001) extraído de la Encuesta sobre Redes de la Sociedad Civil. Es una asociación civil costarricense, que no tiene ánimo de lucro, fundada en mayo de 1980 y que realiza su función de formación, gestión y coordinación de la educación popular en toda Centroamérica incluido México y tiene conexiones con otros proyectos integrados de toda Latinoamérica. Fue sede de la coordinación en la región de la red "Alforja" hasta 1999.

Es un centro dedicado a la educación popular que, desde una propuesta integral de formación para la participación, el desarrollo de nuevos liderazgos y la incidencia política, contribuye a que las acciones sociales, políticas y específicamente educativas, que se lleven a efecto en los niveles local, estatal y centroamericano, generando aportaciones para la configuración de una nueva forma de cultura y práctica política.

Desde su fundación ha venido llevando a cabo proyectos de educación y organización de base, formación de educadores, sistematización de experiencias, investigación y producción de material educativo y ha trabajado en zonas rurales y urbanas de Costa Rica, así como en otros países del área, a través de las acciones coordinadas por la red Alforja.

El CEP está integrado en la Coordinadora Costarricense de Organismos de Desarrollo de Costa Rica, en la Red por la Defensa de los Derechos Humanos, en Costa Rica Solidaria, en la Red Nacional hacia la Equidad, en la Red Centroamericana de Poder Local, en el Consejo de Educación de Adultos de América Latina, en la Instancia-Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Popular, en la Red Regional de Control Ciudadano y en la Asociación Nórdico-Latinoamericana de Educación Popular.

Esta institución mantiene lazos muy estrechos con un elevado número de organizaciones populares costarricenses y es parte interesada en variadas iniciativas de coordinación entre las ONG's del país. Realiza una labor muy

activa de apoyo, compromiso y solidaridad con los procesos de desarrollo y cambio social en Centroamérica. Tiene establecidos convenios con diferentes universidades estatales e internacionales y colabora asiduamente con instituciones gubernamentales de trabajo social y con diferentes responsables de programas de desarrollo. Es una institución muy reconocida en todo el entorno centroamericano y continental y tiene una clara vocación latinoamericana.

La propuesta de contenidos, los aspectos a realizar y los ejes de trabajo se vienen conformando desde una apuesta institucional estratégica sobre el desarrollo, la construcción democrática, el equilibrio de género, la participación ciudadana formada y crítica, la gestión y el fortalecimiento organizativo y, todo esto, realizado desde experiencias y procesos de cambio locales, aunque incluyendo propuestas de alcance estatal y proyecciones a toda Centroamérica.

Es una institución que realiza una apuesta política y pedagógica, basada en principios éticos y metodológicos que se han elaborado y recreado desde los compromisos prácticos en la acción organizada, crítica y propositiva de diferentes actores sociales, en relación a las transformaciones sociales que está viviendo el país, Centroamérica y toda la comunidad internacional.

8.1.1. Finalidades y objetivos del Centro de Estudios y Publicaciones (C.E.P.)

La finalidad esencial es aportar recursos, conocimientos y saberes desde una práctica y propuesta de educación popular, para construir una nueva cultura política en Costa Rica y en toda Centroamérica, que propicie una transformación en las relaciones de poder.

El objetivo general, y estratégico, sería fortalecer las capacidades políticas de la ciudadanía para que la incidencia de la sociedad civil, tuviera un peso específico en la toma de decisiones que rige los destinos de esta zona del planeta.

Los objetivos generales de trabajo serían los siguientes:

1. Impulsar una participación ciudadana activa y vigilante, que exprese nuevas formas de ejercicio de la democracia e incida en planes y políticas de desarrollo, en el ámbito local, nacional y regional.
2. Lograr un mejor posicionamiento del movimiento de mujeres en el escenario de poder costarricense y centroamericano, aportando a la acumulación de fuerza social organizada de las mujeres, desde nuevas experiencias formativas y movilizadoras para la incidencia, así como desde el potenciamiento de sus capacidades de liderazgo político.
3. Contribuir a fortalecer la capacidad de acción y pensamiento estratégico de las organizaciones y movimientos sociales de Costa Rica y Centroamérica, desde un aporte político y metodológico en sistematización, valoración de impacto y planeación estratégica.

8.1.2. Programas que lleva a cabo en la actualidad el CEP

Los programas están insertos en unos planes a medio y largo plazo que persiguen un efecto multiplicador y poder llevar a cabo en las organizaciones y en las personas, la utilización de información y el análisis de la misma, el intercambio, la vertebración y construcción de propuestas alternativas para la gestión, la participación y el ejercicio del poder local, el desarrollo de procesos de autonomía y, en suma, el fortalecimiento de su capacidad organizativa de cara a incidir en las políticas oficiales de una forma expresa.

A medio plazo esta institución pretende lograr el desarrollo de una serie de redes que tengan una proyección geométrica y lleguen a todos los confines de Centroamérica, para lograr, de este modo, el desarrollo de la autonomía en las organizaciones sociales populares. Todos los programas se diseñan en relación a su posible articulación con una proyección institucional, tanto a nivel estatal como centroamericano.

Las acciones que se llevan a cabo están relacionadas con el robustecimiento de las capacidades de participación, negociación y gestión de la sociedad civil, el desarrollo del conocimiento, intercambio y sistematización

de experiencias innovadoras en el campo de la participación comunitaria, construcción del poder local y gestión económica y social. Todo esto desde una perspectiva inclusiva en la que estén en pie de igualdad hombres y mujeres, evitando las discriminaciones y, también, en igualdad de condiciones en acciones sociales y políticas en espacios de la sociedad civil y en lo relativo a la organización del Estado.

8.1.3. Factores esenciales sobre los que pretende incidir el CEP

El ámbito de incidencia de esta institución es amplio, pero todavía queda un largo camino por recorrer. No obstante, su labor es reconocida dentro y fuera de su país y sus recomendaciones se toman en consideración en multitud de foros.

Algunos de los problemas más claros a los que trata de dar respuesta la institución son los que a continuación se relacionan:

- a) Se advierten determinadas flaquezas en el análisis de la problemática estatal y regional, en referencia a las condiciones tan cambiantes que se aprecian en el entorno centroamericano y en todo el planeta.
- b) Se aprecian signos de debilidad en la vertebración existente entre las diferentes organizaciones sociales populares del país y las centroamericanas.
- c) Se va instalando entre la ciudadanía un cierto grado de apatía que, paradójicamente, se combina con la apertura de nuevos espacios para la participación y la acción de la sociedad civil.
- d) Se constatan procesos de exclusión de personas y de grupos sociales mayoritarios de la toma de decisiones y de la gestión para el desarrollo.
- e) Prevalece en muchos sectores una cultura política tradicional que se manifiesta en estilos y estructuras rígidas, autoritarias y de corte verticalista.

- f) Siguen perviviendo valores patriarcales tradicionales de carácter excluyente que refuerzan el establecimiento y perpetuación de relaciones de dominio en todos los ámbitos de la vida social, lo cual, contrasta sobremanera con el desarrollo organizativo de los movimientos de mujeres y la creciente toma de conciencia del enfoque del equilibrio entre los géneros.

8.1.4. Espacios sociales más relevantes en los que se incide

Son diversos los espacios sociales en los que la organización incide con sus acciones cotidianas. Sin embargo, podemos reseñar a continuación los más significativos y que mayor proyección tienen.

- a) El fortalecimiento de espacios de participación ciudadana y auditoría social dentro de los planes y políticas de desarrollo, mediante la formación de nuevos liderazgos.
- b) Afianzamiento de una nueva generación de mujeres líderes que favorezcan el fortalecimiento del protagonismo y organización sistemática del movimiento social de mujeres.
- c) Reforzamiento de la capacidad de configuración de alternativas con visión estratégica.

8.1.5. Contextos de especialización

Son innumerables los entornos metodológicos y ámbitos de acción en los que esta institución desarrolla sus propuestas de acción. Por esta razón, vamos a señalar sólo algunas de las más importantes.

- a) Formación de líderes para la participación ciudadana y los procesos de auditoría social hacia las políticas públicas, programas y proyectos de acción.
- b) Capacitación para entender y manejar la metodología y el sentido político de las acciones sociales que permita la elaboración de calendarios para la acción reivindicativa, participación en la gestión

municipal y presupuestos participativos sensibles a los problemas de género.

- c) Favorecer la configuración de consensos y articulaciones, favoreciendo una visión inclusiva, amplia y pluralista que permita reunir y valorar las aportaciones específicas de diferentes grupos y colectivos sociales y sectores de población.
- d) Capacitación para saber construir escenarios de riesgo, propuestas de gestión participativa y programas de desarrollo a nivel local, municipal, estatal y centroamericano.

8.2. Organizaciones de la Red "Alforja"

A partir de 1999 la sede regional se traslada al Centro de Estudios y Acción Social Panameño (CEASPA). Esta es una asociación civil sin ánimo de lucro que se encuentra inscrita en el Registro Público de la República panameña.

Los programas que se llevan a cabo actualmente en la red "Alforja" son diversos y variados. De este modo, se desarrolla el Programa de Actores Populares y Desarrollo, el Programa Protagonismo e Incidencia de la Sociedad Civil y el Programa de Fortalecimiento Institucional. Estos programas tienen un alcance en toda la región centroamericana.

Las organizaciones y entidades que participan en la actualidad en la red "Alforja" son las siguientes:

Organizaciones de la red "Alforja"

Organizaciones relevantes	Centros de interés más significativos	País de origen
Centro de Estudios y Acción Social Panameño (CEASPA)	Desarrollo sostenible, género y desarrollo, democracia y participación	Panamá
Centro de Estudios y Publicaciones Alforja - CEP	Gestión y participación para el desarrollo, género y democracia	Costa Rica
Centro de Comunicación y Educación Popular - CANTERA	Género, masculinidad, infancia, desarrollo y poder local	Nicaragua
Centro de Comunicación Popular	Desarrollo Comunal, Fortalecimiento organizativo, Comunicación	Honduras
Fundación Promotora de Cooperativas	Agricultura sostenible, Organización Campesina y Medio Ambiente, Poder Local	El Salvador
Servicios Jurídicos y sociales, S.C. (SERJUS)	Fortalecimiento Institucional, Organización Comunal, Educación Popular, Poder Local	Guatemala
Instituto Mexicano para el Desarrollo y Capacitación Metodológica Comunitario	Producción de materiales educativos, comunicación popular, Formación en Derechos Humanos	México

Fuente: Red Alforja (2001): Proyecto Redes de la Sociedad Civil. Panamá

8.3. Educación Popular latinoamericana y valores

La educación popular en Latinoamérica ha tenido a lo largo del tiempo un desarrollo y una forma de enfrentarse a los problemas educativos que se ha basado en unos valores que constituyen la esencia de la acción socioeducativa de las organizaciones que llevan a cabo procesos de educación popular en esta zona del mundo.

La educación popular se basa en el desarrollo de la ciudadanía en todos los ámbitos, en la capacidad que tienen las comunidades humanas de participar como sujetos de sus propias realidades y expresar sus voluntades directamente o a través de intermediarios avalados por ellas (Leis, 1998: 13).

Estos valores que son inherentes y esenciales en la identidad latinoamericana, hay que conservarlos en el momento actual regido por la

globalización, para que, mediante la educación popular, puedan seguir desarrollándose. De este modo, es preciso considerar los siguientes aspectos:

- El valor supremo de la persona y la búsqueda de un sentido de la existencia humana. Es preciso valorar el respeto hacia la persona y su desarrollo, por encima de un progreso material que se fundamenta exclusivamente en el incremento del consumo y del confort. Se torna necesario creer en la relevancia de crear las condiciones adecuadas para que cada persona encuentre un sentido a su vida y de respuestas a sus preguntas existenciales.
- El sentido comunitario de la vida que es algo peculiar en todas las culturas latinoamericanas, principalmente las indígenas: compartir y servir, ser solidarios más que competitivos, saber convivir privilegiando el bienestar colectivo, respetar las diferencias contra las tendencias de exclusión y el cuidado por los más débiles y desprotegidos. Todo esto desde un planteamiento ético, como indica Nuñez Hurtado (1998), entendiendo la educación popular como un proyecto de transformación a través de las organizaciones populares y con una metodología y pedagogía consecuentes con lo anterior.
- La multiculturalidad y la interculturalidad. Los estados latinoamericanos son pueblos de pueblos, generados mediante procesos de mestizaje biológico y cultural, por lo que la apertura a la pluralidad de razas, etnias y culturas es esencial a la identidad y valor a ser reafirmado por la educación.
- La apertura y valoración de estilos de conocimiento y de aproximación a la realidad que trascienden la racionalidad instrumental: los lenguajes simbólicos, la intuición, la sensibilidad a la vulnerabilidad humana, la recuperación creativa de la tradición y el aprecio por la belleza.
- La libertad, entendida, en el sentido de la tradición que catalizó acertadamente Paulo Freire, como una conquista sobre los egoísmos

propios y los de los demás, como construcción de la autonomía de la personas y de su sentido de la responsabilidad, como superación de todas las opresiones a través de la comprensión del opresor y la disposición a compartir con éste la tarea de construir un mundo mejor para todos.

- El trabajo como medio de realización personal y, por tanto derecho fundamental, no como subordinación acrítica a los intereses del capital, ni como búsqueda eficiente de maximizar las oportunidades de lucro.
- La búsqueda de la otra persona en la construcción colectiva de un nosotros que consolide el sentido ético de la vida humana y la presencia constante de la esperanza y la utopía.

Es necesario preservar en la educación popular estos valores que, a la vez, proporcionan identidad y, desde ellos, conseguir una paz fundamentada en la justicia y en el respeto a todos. Se pretende que estos valores se trasciendan hacia la convivencia cotidiana de la ciudadanía, los medios de comunicación, las leyes, las filosofías que orientan la educación y, en general, todos los ámbitos de la cultura. En la educación popular, e incluso en los sistemas educativos reglados, deberían de inspirar la formación de los educadores y de los educandos, los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza, las formas de organización y el clima humano de los centros educativos, la distribución de los recursos, los criterios de programación y evaluación y las relaciones interpersonales de todos aquellos que intervienen en la educación.

Es prioritaria la participación de la sociedad no sólo en la ejecución de políticas y programas, sino en su formulación y discusión. La educación es asunto público y debe, por tanto involucrar a todos los actores y propiciar su participación responsable. En este sentido, los educadores y los docentes tienen mucho que decir en este proceso, porque ellos constituyen un pilar básico de la educación y de la transformación educativa.

En cualquier caso, no basta sólo con proclamar la participación e incluso con mostrarse favorable a la misma, sino que es necesario definir y habilitar tiempos y espacios, criterios y mecanismos concretos para que se produzca dicha participación como un factor normal de los procesos educativos desde el ámbito local hasta el global, desde los centros educativos hasta las instancias ministeriales e intergubernamentales en las que se decide y define la educación. De este modo, es altamente necesario fortalecer y multiplicar determinadas iniciativas valiosas de participación ciudadana en la educación popular, y en cualquier ámbito de la educación, que en los últimos años se han concitado en algunos países centroamericanos.

Desde el marco de la educación popular se hace un llamamiento a los gobiernos y a las sociedades latinoamericanas, así como a los organismos internacionales de cooperación y ayuda al desarrollo, para fortalecer los esfuerzos orientados hacia la equidad y el equilibrio, privilegiando a los colectivos más desfavorecidos, vertebrando los programas educativos a ellos destinados y desarrollando políticas con un horizonte más amplio que contribuyan a un equilibrio económico y social.

Las entidades que difunden la educación popular trabajan por la salvaguarda de la diversidad cultural y educativa propia de las regiones, los países y los colectivos culturales propios de cada país, en contra de una globalización hegemónica y homogeneizadora de la población.

Desde las instancias de velan por el desarrollo de la educación popular se insta a los organismos internacionales a revisar su papel en la definición de políticas educativas y en su concreción a nivel regional y estatal. Se aprecia con bastante preocupación el creciente protagonismo de estos organismos, sobre todo de los de carácter financiero, como instituciones no sólo de financiación de proyectos y programas, sino también de asesoría técnica, investigación, evaluación y, en definitiva, control de las acciones llevadas a cabo desde las cancillerías latinoamericanas y desde la sociedad civil.

Existe una gran preocupación por la instauración del pensamiento único instalado en la educación durante los últimos años, el fuerte sesgo

economicista y el peso específico de lo administrativo como componente central de la reforma educativa. Por consiguiente, se considera urgente evaluar el modelo tradicional de cooperación internacional, sobre todo en el terreno educativo, lo cual, viene siendo planteado por investigadores y expertos de todo el mundo y de las propias agencias de cooperación internacionales. El papel que deben desempeñar estas entidades y expertos debería de ser de impulsores, facilitadores, comunicadores y, en suma, catalizadores de las acciones.

Las organizaciones dedicadas a la educación popular pretenden que los gobiernos y sociedades latinoamericanas recuperen el liderazgo en materia educativa que desarrollen una masa crítica de profesionales y especialistas de la mayor calidad y que la ciudadanía esté informada y sea capaz de participar de forma relevante en el debate y la acción educativa. Se ha pasado por un período de fuerte homogeneización de la política educativa y de simplificación de los procesos educativos y, por tanto, es indispensable recuperar la capacidad para pensar y actuar a partir del conocimiento acumulado y de las especificidades de cada contexto nacional y local.

Bibliografía

- Alberich, T. (1994): "Desde la crisis a la creación de redes sociales. Notas sobre la evolución del asociacionismo y la participación y propuestas sobre las redes de movimientos sociales y voluntarios". En Camacho, A. (Comp.): *Actas de las VIII Jornadas Universitarias de Pedagogía Social*. Sevilla: Seminario de Pedagogía Social del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, 59-77.
- Álvarez Rojo, V. (1979): *Pedagogía popular en grupos marginados*. Madrid: Zero.
- Ander-Egg, E. (1987): *La práctica de la animación sociocultural*. Buenos Aires: Humánitas.
- Ander-Egg, E. (1988): *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humánitas. 10ª edición.
- Arocena, J. (1989): "Discutiendo la dimensión local. Las coordenadas del debate". En VV.AA.: *Procesos socioculturales y participación. Sociedad civil e instituciones democráticas*. Madrid: Popular, 123-133.
- Barnes, J.A. (1954): "Class and committees in a Norwegian island Parish". En *Human Relation*, 7, 107-128.
- Barrón, A.; Lozano, P. y Chacón, F. (1988): "Autoayuda y apoyo social". En Martín, A.; Chacón, F. y Martínez, M. (Comps.): *Psicología comunitaria*. Madrid: Visor, 205-225.
- Benavente, J. (1990): "Educación para el desarrollo local. La experiencia del Centro el Canelo de Nos". En Osorio, J. (Editor): *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular, O.E.I., Sociedad Estatal Quinto Centenario, 181-192.
- Bott, E. (1990): *Familia y red social*. Madrid: Taurus.

- Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabello, M^a J. [et. al.] (2006): *Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica*. Archidona. Ediciones Aljibe.
- Canals, J. (1991): "Comunidad y redes sociales: de las metáforas a los conceptos operativos". En *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, 23, 7-18.
- Castel, R. (1997): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castells, M. (1999): *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. México: Siglo XXI.
- Centro de Estudios y Publicaciones "Alforja" (2002): *"Dominio el capital, movimientos de la sociedad, crisis de la política ¿cuál es el papel de los procesos de educación popular?"*. Documento presentado al Foro Social Mundial. Porto Alegre (Brasil): CEP.
- Colectivo I.C.E.M. (1981): *Perspectivas de educación popular*. Barcelona: Fontanella.
- Colectivo I.N.E.D.E.S (1972): *Hacia la superación de la marginalidad*. Barcelona: Herder.
- Coombs, Ph. (1986): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Coraggio, J.L. (1989): "Poder local, poder popular". En VV.AA.: *Procesos socioculturales y participación. Sociedad civil e instituciones democráticas*. Madrid: Popular, 147-172.
- Cortina, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos

- Craven, P. y Wellman, B. (1973): "The network city". En *Social Inquiry*, 43, 29-42.
- De La Riva, F. (1990): "Universidades populares españolas y democracia". En Osorio, J. (Editor): *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular, O.E.I., Sociedad Estatal Quinto Centenario, 233-244.
- Díaz-Salazar, R. (1996): *Redes de solidaridad internacional. Para derribar el muro Norte-Sur*. Madrid: Ediciones HOAC.
- Díaz Veiga, P. (1987): Evaluación del apoyo social. En Fernández, R. (Coord.): *El ambiente, análisis psicológico*. Madrid: Pirámide, 125-149.
- Domínguez, G. (1995): "Las UU.PP. como instituciones de educación de adultos ante el reto de la calidad de los servicios: diversificación, versatilidad y polivalencia". En *Entre Líneas. Apuntes para la educación popular*, 11, 29-82.
- Escámez, J. (1997): "La educación del carácter". En Ortega, P. (Coord.): *Educación moral*. Murcia: CajaMurcia.
- Escuela de Verano sobre Ciudadanía Europea y Educación de Personas Adultas Madrid (Comunidad Autónoma). Dirección General de Promoción Educativa (2005): *Actas de la VI Escuela de Verano. Ciudadanía Europea y Educación de Personas Adultas. Madrid*. Madrid (Comunidad Autónoma).
- Flecha, R. (1990): "Sociedad civil y rol de las organizaciones no gubernamentales". En Osorio, J. (Ed.): *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular, O.E.I., Sociedad Estatal Quinto Centenario, 223-231.
- Flisfisch, Á. (1989): "Notas acerca de la idea del reforzamiento de la sociedad civil". En VV. AA.: *Procesos socioculturales y participación. Sociedad civil e instituciones democráticas*. Madrid: Popular, 135-146.

- Freire, P. (1976): *La educación como práctica de la libertad*. Madrid. Tierra Nueva y Siglo XXI. 19ª edición.
- Freire, P. (1977): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. 18ª edición.
- Freire, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona/Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica. 1ª edición.
- Furtado, C. (1999): *El capitalismo global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallardo, H. (2002): "Notas sobre ética y moral del desarrollo. Sobre la financiación de humanidad". Documento presentado al Foro Global para la Financiación por el Derecho al Desarrollo Sustentable con Equidad. San José (Costa Rica).
- Garcés, J. (1991): "Concepto y evaluación del apoyo social en la acción voluntaria". En *Revista de Servicios Sociales y política Social*, 21, 68-77.
- García, J.D. (1993): "Educación de adultos y desarrollo en América Latina". En Ortega, J.A. (Coord.): *La educación de adultos hoy*. Granada: Fundación "Educación y Futuro", 35-115.
- García Roca, J. (1995): "Itinerarios culturales de la solidaridad". En *Corintios XIII*, 76. Cáritas.
- Gracia, E. y Musitu, G. (1990): "Integración y participación en la comunidad: Una conceptualización empírica del apoyo social comunitario". En Musitu, G.; Bejano, E. y Moreno, J.R.: *Psicología comunitaria*. Valencia: Nau Llibres, 121-136.
- Guiddens, A. (1998): *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.

- Held, D. (2000): "¿Hay que regular la globalización?". En *Claves de razón práctica*, 99, 8.
- Hernández Arístu, J. (1990): *Pedagogía del ser. Aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ibáñez-Martín Mellado, J.A. (1984): "Tolerancia y educación". Actas del VIII Congreso Nacional de Pedagogía: *Educación y sociedad plural*. Santiago de Compostela. Sociedad Española de Pedagogía y Publicaciones de la Universidad de Santiago, Tomo II, 98-99.
- Iglesias, M^a L. (2000): "La participación social en los municipios: concepto, política y aplicación a la educación". En Caride, J.A. (Coord.): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela. Tórculo Edicións, 107-117.
- Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1997): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Informe de la red "Alforja" (2001): *Encuesta sobre Redes de la Sociedad Civil*. San José: Red "Alforja".
- Jara Holliday, O. (1998): Educación popular y cooperación al desarrollo ante el siglo XXI. En Camacho Herrera, A. y Díaz Sánchez, J. (Dir.): *Educación popular y desarrollo local*. Sevilla: Grupo de Investigación de Pedagogía Social del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, 27-36.
- Jordán, J.A. (1995): "Concepto y objeto de la educación cívica". En *Pedagogía Social*, 10, 9-10.

- Kahn, R.L. y Antonucci, T.C. (1981): "Convoys of social support: a life course approach". En Kiesler, S.B. et al.: *Aging: Social Change*. New York: Academic Press.
- King, K. (1982): "Formal, nonformal and informal learning: some North-South contrasts". En *International Review of Education*, 28, nº 2, 39-57.
- La Belle, T.J. (1982): "Formal, non formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning". En *International Review of Education*, 2, 28-35.
- Leis Romero, R. (1998): Comunicación popular para el desarrollo humano. En Camacho Herrera, A. y Díaz Sánchez, J. (Dir.): *Educación popular y desarrollo local*. Sevilla: Grupo de Investigación de Pedagogía Social del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, 11-26.
- López de Ceballos, P. y Salas Larrazábal, M. (1988): *Formación de animadores y dinámicas de la animación*. Madrid: Popular.
- López, M^a A. [et. al.] (2006): *El entorno nos hace. Material para formadores: material didáctico de educación ambiental para personas adultas*. Segovia. Diputación Provincial de Segovia.
- Lucio-Villegas Ramos, E. (1994): "Movimientos sociales y educación de personas adultas". En Sánchez Román, A. (Comp.): *La educación permanente como proceso de transformación*. Sevilla: M.C.E.P., 197-209.
- Lucio-Villegas, E. (2005): *Cuestiones sobre educación de las personas adultas*. Dos Hermanas. Tabulador Gráfico
- Luque Domínguez, P.A. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona: E.U.B.

- Luque Domínguez, P.A. (2001): Educar en democracia. En Luque Domínguez, P.A. (Coord.): *Educación social y valores democráticos. Claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
- Mitchell, C. (1969): *Social networks in urban situations*. Manchester: University Press.
- Nuñez Hurtado, C. (1998): La educación popular en el proceso de desarrollo y fortalecimiento de la sociedad civil en México. En Camacho Herrera, A. y Díaz Sánchez, J. (Dir.): *Educación popular y desarrollo local*. Sevilla: Grupo de Investigación de Pedagogía Social del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, 37-47.
- Ormeño, E. (1990): "La conceptualización de la educación para el desarrollo local". En Osorio, J. (Editor): *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular, O.E.I., Sociedad Estatal Quinto Centenario, 193-221.
- Osorio, J. (1989): "Educación popular y movimientos sociales". En *Educación popular y política en América Latina*. Santiago: CEAAL, 89-98.
- Palma, D. (1990): "Educación y democracia". En Osorio, J. (Editor): *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular, O.E.I., Sociedad Estatal Quinto Centenario, 63-81.
- Pentzke, C. y Céspedes Ávalos, M. (2004): *Doble o nada: una apuesta peligrosa de Costa Rica*. San José: CEP Alforja.
- Pérez Serrano, G. (1997): *Como educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular.
- Quintana Cabanas, J.M^a (1996): Educación social y moral y formación para la tolerancia. En VV.AA.: *Educación multicultural para la tolerancia y*

la paz. Fundamentos y estrategias didácticas. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Radcliffe-Brown, A.R. (1952): *Structure and function in primitive society*. London: Colien & West.
- Razeto, L. (1990): "Educación popular y desarrollo local". En Osorio, J. (Editor): *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular, O.E.I., Sociedad Estatal Quinto Centenario, 105-116.
- Requena, F. (1989): "El concepto de red social". En *Reis*, 48, 137-151.
- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (1984): *Comunidades locales. Análisis, movimientos sociales y alternativas*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.
- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (1986): "Redes comunitarias y nuevas cosmologías". En *Alfoz*, 29. Monográfico: Asociacionismo y tejido social, 21-28.
- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (1987): "La ciudad más que dual: pobreza y alter-acciones". En *Documentación Social*, 67. Monográfico: Ciudad y calidad de vida, 83-104.
- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (1991): "Una propuesta ciudadana. Ante los conflictos vecinales contra la droga y la marginación". En *El Nudo de la red*, 17, 9-11.
- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (1992): "Los ciudadanos y la ciudad: las redes sociales". Comunicación presentada en el II Curso de Formación de la Confederación de AA.VV. de España. Celebrado en Mallorca, del 24 al 30 de agosto.
- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (1993): "El sentido de los movimientos sociales en la actualidad". En *Documentación Social*, 90. Monográfico: Los movimientos sociales hoy, 27-50.

- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (1998a): *Cuatro redes para mejor-vivir 1. Del desarrollo local a las redes para mejor-vivir*. Buenos Aires: Lumen/Humánitas.
- Rodríguez-Villasante Prieto, T. (1998b): *Cuatro redes para mejor-vivir 2. De las redes sociales a las programaciones integrales*. Buenos Aires: Lumen/Humánitas.
- Sacristán, D. y Murga, M.A. (1994): *Educación democrática y cultura participativa. Desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*. Madrid: UNED.
- Sánchez, A. (1991): *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona: PPU.
- Sánchez, M^a L. y Martínez, M. A. (2005): *Propuesta para la orientación en los centros de educación de personas adultas*. Madrid. Madrid (Comunidad Autónoma).
- Santana, J. (1988): "Una lectura teológica de la educación popular". En *Fe y Pueblo*, 20-21, 65-77.
- Schöfthaler, T. (1981): "Educación informal". En *Educación*, 24, 89-107.
- Tapia, G. (1990): "Tendencias políticas recientes en América Latina: la dicotomía autoritarismo - democracia". En Osorio, J. (Editor): *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular, O.E.I., Sociedad Estatal Quinto Centenario, 27-46.
- Tedesco, J.C.: "Educación y estrategias de desarrollo". En Osorio, J. (Editor): *Educación de adultos y democracia*. Madrid: Popular, O.E.I., Sociedad Estatal Quinto Centenario, 23-26.
- Touraine, A. (1991): "¿Qué es hoy la democracia?". En *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 128. Monográfico: La hora de la democracia, 273-282.

- Touraine, A. (1999): *¿Cómo salir del liberalismo?* Barcelona: Paidós.
- Trilla, J. (1986): *La educación informal*. Barcelona: PPU.
- UNESCO (1979): *Terminología de la educación de adultos*. París.
- UNESCO (1984): *Tesaurus de la educación*. París: OIE.
- Villalba, C. (1993): "Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria". En revista de *Intervención Psicosocial*. Vol. II., 4, 69-85.

PARTE 2

La educación de las personas adultas y los movimientos sociales

Introducción

La relación existente entre la educación de personas adultas y los movimientos sociales viene siendo significativa en los últimos años. Consideramos que este proceso de comunicación que se establece entre los diversos movimientos sociales, y especialmente en el movimiento ciudadano, y la educación de personas adultas tiende a incrementarse en la actualidad y en un futuro inmediato.



A lo largo del tiempo, la educación permanente y la formación de personas adultas han estado muy centradas en el marco escolar. Es evidente, que han constituido un apartado de la educación reglada un tanto especial y se han permitido algunas incursiones en el campo de la educación no formal. Pero a raíz de los postulados de diferentes autores significativos como Lengrand o Freire, entre otros, las concepciones respecto a la importancia de estas modalidades de educación y la transcendencia de las mismas para toda la población fueron transformando las mentalidades y las reglamentaciones de los diferentes países.

Los organismos internacionales tomaron posición ante estos nuevos retos que se articulaban en las sociedades de todo el planeta y elaboraban documentos que apoyaran los cambios que se estaban generando por el propio empuje social:

- ? La Organización de Naciones Unidas (O.N.U.) elaboró en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ? La Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) en su carta de constitución de 1946 define la salud como un estado de bienestar completo, físico, psíquico y social y no sólo como la ausencia de enfermedad e invalidez. Con lo cual, da un vuelco a los conceptos tradicionales. Es decir, un conciencia más extensa del concepto de salud.

- ? La UNESCO en la Conferencia Internacional de Nairobi de 1976, redactó en sus Resoluciones, una serie de propuestas de acción, definiciones de términos, como los de educación permanente y educación de personas adultas y facilitó alternativas, para que los estados miembros de este organismo internacional, pudieran poner en marcha medidas que transformaran estos conceptos, tomando la iniciativa de abrir nuevos espacios educativos en sectores en los que, tradicionalmente, no se habían fijado los ojos de una pedagogía encajonada demasiado, en los estrechos límites de la escuela.

Los procesos de participación, los nuevos avances en la sociedad y la vertebración cada día mayor de los movimientos sociales, están generando toda una batería de propuestas formativas de primer orden. Por tanto, es preciso reflexionar acerca del futuro de una educación de carácter comunitario y la elaboración de unas propuestas tendentes a la mejora de la calidad de vida de la población, en base al estudio de:

- ? La participación ciudadana.
- ? Los nuevos espacios educativos que se abren en el tejido social y asociativo.
- ? El desarrollo del asociacionismo.
- ? El fortalecimiento de las redes sociales y comunitarias.
- ? Los nuevos movimientos sociales.
- ? La proliferación de organizaciones no gubernamentales (O.N.G.'s).

En estos nuevos espacios educativos tiene una presencia cada vez mayor la educación permanente que aparece en todo el mundo como una alternativa educativa para la formación de personas de cualquier edad. A través de esta educación que se extiende a lo largo de toda la vida, las personas se comprometen más con su comunidad y realizan acciones en el campo social, cultural, laboral...

Todas estas nuevas realidades socioeducativas y nuevos espacios de acción para la educación, son los que pretendemos explicar a lo largo de este libro. Sobre todo los procesos participativos que proliferan en el marco de los movimientos sociales, es lo que más intensamente vamos a desarrollar en el transcurso del libro y la reflexión pausada de cómo se llevan a cabo esos procesos de educación, en un contexto que no ha sido el de investigación habitual de la pedagogía.

Quizás estos ámbitos han constituido el lugar de estudio de otras ciencias, como la sociología o la etnografía, pero en la actualidad, y desde hace al menos una década, somos algunos profesionales de la educación los que estamos postulando por abrir nuevos caminos en estos campos y, especialmente, analizar los procesos educativos con las personas adultas.

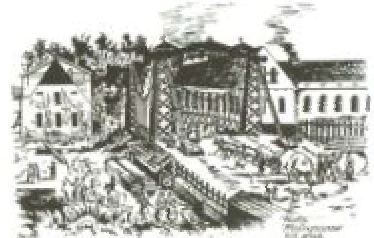
En definitiva, las razones que nos llevan a establecer la premisa de que la educación de personas adultas se puede relacionar con el desarrollo de los movimientos sociales, vamos a tratar de exponerlas en los apartados que a continuación desarrollamos.

Capítulo 1. Los movimientos sociales. Concepto, origen y evolución

1.1. Concepto de Movimiento Social.

Aparición del Concepto:

Diferentes autores, como Schoeck (1981), Rodríguez Villasante (1991), etc., consideran que el concepto de movimiento social aparece en Europa en los albores del siglo XIX y su génesis está ligada a los incipientes conflictos sociales que se iniciaban en aquella época, debido a las durísimas condiciones de vida de grandes sectores de la sociedad.



Algunas definiciones de interés son las siguientes:

- ? Theodorson y Theodorson (1978: 190) aseveran que los movimientos sociales son *"una forma importante de conducta colectiva en la cual un gran número de personas son organizadas o alertadas para sustentar y realizar o para resistir el cambio social. Las revoluciones y las reformas son tipos generales de movimientos sociales. La participación en un movimiento social es, para la mayoría de las personas, sólo informal o indirecta. Por lo general, un gran número de simpatizantes se identifican con el movimiento y su programa y lo apoyan sin unirse a organización formal alguna asociada con el movimiento"*.
- ? Afirma Ezequiel Ander-Egg (1988: 204), en su diccionario del trabajo social, que los movimientos sociales *"son los que se dan en el seno de una sociedad y afectan o influyen directa o indirectamente, en el orden social existente"*.
- ? En la Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales Rudolf Heberle (1979: 263. Vol. 7) aporta lo siguiente: *"el término 'movimiento social' se suele aplicar a una amplia gama de intentos colectivos de efectuar*

cambios en determinadas instituciones sociales o crear un orden totalmente nuevo".

- ? Por su parte, Joseph R. Gusfield (1979: 269-270. Vol. 7) define los movimientos sociales como *"exigencias socialmente compartidas de cambio en algún aspecto del orden social. El concepto de movimiento social implica, pues, un grupo de personas que, por una parte, están en camino de rechazar los valores y las disposiciones sociales existentes, mientras que, por otra, se esfuerzan por conseguir prosélitos para su causa y se enfrentan con la resistencia que suscitan inevitablemente sus actividades"*.
- ? Un autor que ha trabajado a fondo sobre la problemática de los movimientos sociales, es Carlos Sánchez-Casas (1993: 220-221), el cual señala que son los colectivos *"más o menos permanentes en que se concreta la Sociedad Civil en su interrelación con el Sistema, en un hábitat determinado. Son acciones desde la Sociedad Civil sobre el Sistema, es decir, surgen en la Sociedad Civil y la trascienden para actuar sobre el Sistema; quedan excluidos, por consiguiente, tanto los movimientos que se desarrollan totalmente en el seno de la Sociedad Civil (clubs deportivos, sociedades de amigos de la música...) cuanto aquellos que lo hacen exclusivamente en el seno del Sistema (Colegios profesionales, asociaciones de comerciantes, empresas industriales...)"*.
- ? Un concepto expreso y clarificador sobre los movimientos sociales es el que señala Tomás Alberich Nistal (1993: 104): *"movimiento social es un grupo de personas que realiza una acción colectiva frente al aparato institucional"*.
- ? Consideramos desde nuestra perspectiva que *"los movimientos sociales constituyen un fenómeno de unidad colectiva, alrededor de acciones reivindicativas de grandes grupos humanos de carácter macrosocial, ligada frecuentemente a un proceso de cambio social profundo que afecta a un determinado orden social, y que tiene la particularidad de ser un intento consciente, colectivo y relativamente organizado de*

provocar e incitar, aunque también pueda ser de resistir, por medios no institucionalizados, una transformación sustancial en el orden social establecido".

Algunos elementos que se derivan de estas definiciones, respecto a las peculiaridades que pueden presentar los movimientos sociales, son los siguientes:

- ? Generan una confrontación frente a los poderes públicos y las grandes corporaciones privadas de una forma amplia, en la que se enfatiza su autonomía y, además, en la línea de intentar constituir una alternativa diferente o anhelar el desarrollo de otra escala de valores.
- ? Pretenden la implantación de un orden social completamente distinto, desplegando con tal fin una gran actividad ideológica como base de un programa de acción general.
- ? Los movimientos sociales constituyen un tipo específico de grupos de acción concertada; tienen una duración mayor y están más integrados que las turbas, las masas y las multitudes, aunque menos organizados que los partidos políticos o las asociaciones.
- ? Los movimientos sociales pueden estar compuestos por grupos organizados, sin tener una organización formal que los englobe. Un ejemplo de esto lo tenemos en el movimiento obrero que abarca a los sindicatos, partidos políticos, grupos cooperativistas y otras muchas organizaciones.
- ? La conciencia de grupo, es decir, el sentimiento de pertenecer a un grupo y de ser solidario con sus miembros, es esencial para un movimiento social, aunque en la práctica se produzca este fenómeno en grados diversos.
- ? Se distinguen de las tendencias sociales, a las que en múltiples ocasiones se les denomina movimientos y que son el resultado de acciones similares, aunque no coordinadas, de muchos individuos. Un ejemplo de esto último puede ser el movimiento suburbano o

underground, como se conoce en algunos países, y los adeptos que genera la moda, pero en ninguno de estos dos casos podemos hablar con propiedad de movimientos sociales.

- ? La unidad y coherencia de un movimiento social, en sus múltiples fases y formas, depende de la similitud de las convicciones de sus partidarios sobre la legitimidad de un nuevo tipo de comportamiento, de su rechazo del existente y de su exigencia de que se adopte el nuevo.

El pensamiento crítico es esencial en los nuevos movimientos sociales.

1.2. Origen y evolución de los movimientos sociales.

En los albores del siglo XIX se produjeron enormes cambios sociales e industriales que favorecieron la aparición de los movimientos sociales. Estas transformaciones se estaban generando, sobre todo, en las ciudades fabriles de Gran Bretaña y países de Europa central.

Incluso el movimiento social tenía un sentido específico, ya que era el de la nueva clase obrera industrial, de tendencias socialistas, comunistas y anarquistas. En Europa la identificación entre el movimiento social y el movimiento obrero se extendió hasta la década de 1920.

De este modo, Carles Manera (1992:3) señala que *"los procesos de industrialización provocan el nacimiento de movimientos sociales que, con nulas o pocas articulaciones a nivel político y sindical en un primer momento, van integrándose en la vida de la ciudad a la que influyen con su propia dinámica de crecimiento"*.

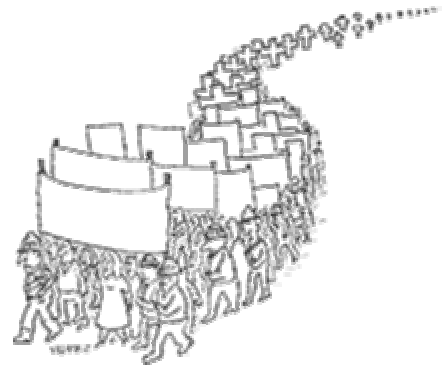
Todas las acciones y movilizaciones que pretenden de forma consciente modificar la situación social imperante, se producen solamente cuando el orden social establecido es considerado como obra de los seres humanos y sometida a su voluntad, sin que la fuerza divina tenga nada que hacer en este ámbito. Es en este contexto en el que aparecen los movimientos sociales.

Esta es la razón, de que los mismos no hicieran su aparición en el mundo occidental hasta las postrimerías del siglo XVIII y en el mundo oriental hasta la

segunda mitad del siglo XX. Las primeras revueltas y disturbios entre los estratos sociales inferiores pretendían mejorar sus condiciones sociales, sin atacar los cimientos del orden social establecido.

Los objetivos planteados por los movimientos sociales se han ido transformado respecto a las reivindicaciones que se planteaban en sus orígenes. En esos momentos, los trabajos giraban en torno a la mejora de las condiciones en los puestos de trabajo y en las mejoras salariales y del empleo. Estas son algunas de las razones que posibilitan la aparición del sindicalismo y se inicia un proceso de cambio tendente a mejorar las condiciones laborales de la época.

Debido a todo esto, de forma tradicional se ha considerado a los sindicatos como los primeros movimientos sociales propiamente dichos. Esta perspectiva se ha ido transformando con el paso del tiempo y, sobre todo, con el gran desarrollo urbano de la segunda mitad del siglo XX y las tremendas modificaciones socioeconómicas de las sociedades que fueron imponiendo diferentes metas en las reivindicaciones que se llevaban a cabo, porque, también, las necesidades y perspectivas de la población eran distintas.



Es después de concluir la I Guerra Mundial y, sobre todo, en los años que siguieron a la finalización de la II Guerra Mundial, cuando las metas de los movimientos sociales van sufriendo una serie de modificaciones respecto a las reivindicaciones que se argumentaban en sus orígenes.

Los procesos urbanísticos a gran escala en las ciudades y las transformaciones de una economía que cada vez era más globalizada, iban imponiendo nuevos objetivos. Por estas razones, los espacios de trabajo de los movimientos sociales se van transformando y la propia conceptualización de los mismos se va desmarcando de una ligazón específica con el mundo obrero, orientándose hacia la mejora de la calidad de vida en las ciudades y la preservación del medio natural.

A partir de 1960 nos encontramos con otro concepto de movimiento social y podemos decir, que es en ese momento cuando aparecen los movimientos sociales actuales o los nuevos movimientos sociales, como se les menciona, de forma habitual, en la literatura científica.

El concepto actual de movimientos sociales no está unido, exclusivamente, al movimiento obrero, sino que engloba un complejo conglomerado de grupos, asociaciones y entidades que utilizan métodos de trabajo y sostienen sensibilidades muy distintas, pero que concurren en un mismo sentido, la necesidad de dignificar la vida ciudadana, en todos sus ámbitos.

En los movimientos sociales actuales tienen un peso específico importante las plataformas que mantienen un dinamismo militante, como por ejemplo las asociaciones vecinales y, por otro lado, otro tipo de organizaciones de gran potencialidad teórica y fuerte originalidad: pacifistas, ecologistas, feministas...

Actualmente, los movimientos sociales tienen un carácter interclasista, caracterizándose por la participación de diferentes capas sociales en las reivindicaciones concretas. No obstante, hay que considerar que los orígenes de los colectivos, que conforman concretamente el movimiento ciudadano, son claramente proletarios, ya que es en los barrios más humildes y, por consiguiente, con mayores deficiencias en infraestructuras y servicios, en los que aparecen y se asientan con mayor firmeza.

En este nuevo escenario, las metas también son nuevas y estamos ante colectivos que mantienen como pautas de acción:

- a) Todos los asuntos relacionados con las alteraciones medioambientales.
- b) La preservación y recuperación del patrimonio urbano.
- c) La mejora de la calidad de vida de los sectores más marginados de la sociedad
- d) La problemática de género.
- e) La concienciación colectiva mediante procesos de información de la situación por la que atraviesan los países empobrecidos.

- f) El envío de toda una batería de recursos humanos y materiales destinados a estas zonas tan depauperadas de nuestro planeta.
- g) La necesidad de establecer una verdadera justicia social que favorezca una paz auténtica entre las personas y las naciones.
- h) Los procesos de lucha por evitar los desmanes urbanísticos en las poblaciones, ya sean ciudades o pueblos, que son pasto de especuladores inmobiliarios que destrozan y degradan el paisaje urbano.

La renovada crisis económica mundial y las nuevas tecnologías de las últimas décadas, conducen a un interés científico y, también, popular en los ciclos económicos y tecnológicos a nivel mundial y sus posibles relaciones con los ciclos políticos e ideológicos. Parece claro que se han producido nuevos movimientos sociales en las épocas de crisis, para intentar responder a las situaciones que se generaban.

Sin embargo, se estima que los mismos se debilitan en las épocas de bonanza económica. En este sentido, los primeros años noventa del pasado siglo, hasta la mitad del decenio, de crisis económica clara en nuestro país, han supuesto un auge expreso de los movimientos sociales.

1.3. Movimientos sociales históricos.

1.3.1. Cómo se originó y cuál fue la posterior evolución del fenómeno sindical.

El origen más lejano de los sindicatos actuales se encuentra en los colegios y gremios de la Edad Media.

Según indica Salinas Ramos (1991: 5-6), tal y como los conocemos en la actualidad, los sindicatos van surgiendo paralelamente a la Revolución Industrial.

En estas nuevas circunstancias laborales y sociales aparece un fenómeno que no era nuevo, pero que tenía matices novedosos: la explotación. Para tratar de hacer frente a esta nueva contingencia en las vidas de los obreros, aparece el

fenómeno sindical y se inicia una nueva cultura obrera, muy diferente a la situación cultural de las clases desfavorecidas en épocas pasadas.

Propiamente los primeros sindicatos se constituyen en Londres en 1720 y se denominaron Trade Unions.

El desarrollo urbano que se produjo con la aparición de las nuevas actividades industriales, junto con el lento pero constante trasvase de población del campo a la ciudad, provocó un proceso lento, sobre todo en Inglaterra, que modificó el tipo de vida de muchos países occidentales.

Algunas fechas significativas en este proceso de constitución del fenómeno sindical, según Sánchez Jiménez (1991:19) son las que señalamos a continuación:

- ? El gobierno inglés promulga las Combination Acts de 1799-1800 que prohíben las asociaciones obreras y las declaran ilegales.
- ? A partir de 1824 se suprimieron en Inglaterra las Combination Acts y se convirtieron en legales los cuadros sindicales hasta entonces perseguidos o secretos.
- ? En 1824 se funda en Inglaterra la Organización Nacional de Sindicatos, la *Grand National Consolidated Trades Unions*.
- ? La época en que se inicia con más claridad una proletarización laboral es la década de 1830.
- ? En 1838, la Asociación de Trabajadores de Londres elaboraba un programa democratizador, recibido en la Carta del Pueblo, donde en seis puntos se determinaban las reclamaciones más urgentes para la asociación obrera y el acta de nacimiento del movimiento cartista: circunscripciones electorales iguales, sufragio universal...
- ? La revolución democrática de 1848, constituye el acta de nacimiento de enfrentamientos sociales distintos que delimitan cada vez más los intereses contrapuestos de obreros y burgueses.

1.3.2. El período del desarrollo sindical: la entrada en la escena histórica de las Internacionales obreras.

Desde 1860 se producen unos contactos entre obreros de diferentes países que provocan una internacionalización de las relaciones y encuentros entre trabajadores. La culminación de estas reuniones se produce en 1862, en la Exposición Internacional de Londres, que propicia con la llegada y visita de trabajo de una delegación de proletarios franceses, la constitución de la Asociación Internacional de Trabajadores (A.I.T.) en 1864.

La Asociación Internacional de Trabajadores (A.I.T.) constituye la Primera Internacional, generándose una concienciación del mundo obrero y la constatación de una solidaridad internacional entre los trabajadores de todos los países.

Se producen enfrentamientos entre los partidarios de Marx y los de Bakunin. Los más duros se suceden a partir de 1868, año en que Bakunin ingresa en la Primera Internacional, que es cuando la oposición entre marxistas y bakuninistas termina en ruptura y provoca la disolución del Consejo General en 1876.

Esto supuso el final del desarrollo del movimiento obrero europeo, bajo el signo de la Primera Internacional, la aparición de partidos obreros nacionales y el desarrollo y auge del sindicalismo continental independiente.

En España, la tendencia bakuninista prevaleció hasta 1874, pero desde esos momentos el presidente de la Asociación del Arte de Imprimir, Pablo Iglesias, va trabajando para constituir un partido obrero que nació en 1879 y que se denominó Partido Democrático Socialista Obrero Español. Posteriormente, en 1888, se constituyó un sindicato, la Unión General de Trabajadores que permitía diferenciar la acción política de las reivindicaciones laborales.



*Pablo Iglesias.
Fundador del
Socialismo
español*

En París, en 1888, se constituyó la II Internacional que hizo hincapié en la relevancia del internacionalismo, en la necesidad de establecer una legislación

internacional del trabajo y la abolición de los ejércitos. Reivindicaron con ahínco la jornada de ocho horas y declararon el día 1º de Mayo, como día de lucha de la clase trabajadora.

El golpe de gracia para esta Segunda Internacional lo constituyó la Primera Guerra Mundial, ya que entre 1910 y 1914, las organizaciones obreras habían deseado un acercamiento franco-alemán, pero no lo consiguieron. En 1923, reapareció de nuevo la Segunda Internacional, con el nombre de Internacional Laborista y Socialista, que después originó la Segunda Internacional Socialista.

En 1917 estalló la Revolución Rusa y los bolcheviques llegaron al poder, impulsando Lenin la constitución de la Tercera Internacional en 1919, denominada la Internacional Comunista.

Señala Pérez Amorós (1991: 155) que en 1938 se separó un grupo de esta III Internacional y apareció la IV Internacional, aunque ésta no duró mucho tiempo. En 1943 se disolvió la III Internacional.

1.3.3. El fenómeno sindical en la actualidad.

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, el mundo obrero se va moderando debido a los resultados positivos de la presión de los sindicatos y al desarrollo del Estado de Bienestar en el mundo occidental.

Durante este período de la posguerra mundial se desarrolla en Europa un sindicalismo muy fuerte, que se basaba en las grandes concentraciones industriales y sobre un modelo de 'trabajador-tipo', varón y adulto, en un contexto de una organización taylorista del trabajo y de los sistemas de producción.

En este contexto en el decenio de 1960 se llegó a la convicción del progreso indefinido. En esta época la actuación sindical estaba diferenciada a nivel internacional entre la Federación Sindical Mundial, aglutinada por los sindicatos de la URSS, democracias populares y sindicatos comunistas de países de Occidente y la Confederación Internacional de Organizaciones Sindicales

Libres, constituida por los sindicatos norteamericanos, las Trade Unions británicas y sindicatos socialistas europeos.

Pero a partir de 1973, y a consecuencia de la crisis energética, se producen cambios en los sistemas económicos de los países occidentales y la gran inflación existente, resta un poco de fuerza al movimiento sindical, temeroso de la pérdida de muchos puestos de trabajo.

En España se aprueba la Ley de Libertad Sindical, concretamente en 1977, y salieron a la luz sindicatos de clase que habían estado trabajando clandestinamente durante años, como CC.OO., UGT, CNT..., vinculados al sector industrial, y también aparecen sindicatos rurales de corte agrario, quizás menos conocidos y que tuvieron, y siguen teniendo después de varias transformaciones, un peso específico importante en el agro español.

A raíz de los grandes cambios producidos en el Este de Europa, la Federación Sindical Mundial ha entrado en un replanteamiento general a partir de 1991, del que todavía no se ha recuperado. Actualmente, están en proceso de autonomía y pluralismo sindical, aunque manteniendo el ideal de unidad sindical.

Actualmente, la realidad sindical está cambiando sensiblemente en toda Europa y mucho más en nuestro país, que ha tenido que pasar por un serio y costoso proceso de reconversión industrial. Hay una nueva tipología de trabajador, al generarse un aumento relevante en la incorporación de mujeres y jóvenes al mercado de trabajo, y de las primeras a las organizaciones sindicales, con nuevos valores y sensibilidades que los sindicatos tienen que acoger.

Pero, las pugnas sindicales en todo el Estado se han reabierto desde principios del año 2001, debido a una falta de entendimiento de los líderes y cuadros dirigentes de los dos sindicatos mayoritarios del país: U.G.T. y CC.OO. La distancia más evidente se manifestó con la firma, a mediados de abril de 2001, del Pacto Social por parte del gobierno, la patronal y el sindicato CC.OO., con la ausencia de U.G.T. Esto estuvo a punto de forzar la ruptura de unidad sindical que se venía manteniendo desde hacía más de diez años y que se vio de manera palpable en la manifestación del 1º de Mayo, en la que los líderes de

ambos sindicatos encabezaban la marcha, pero no estaban juntos, sino separados por varios sindicalistas situados estratégicamente entre ambos dirigentes.

Afortunadamente, estas situaciones parece que han ido superándose y, desde hace algunos años, se ha vuelto a una unidad sindical que es beneficiosa para el conjunto de los trabajadores y para la concertación social.

Desde nuestro punto de vista, pensamos que las organizaciones sindicales han constituido una parte fundamental de los movimientos sociales y que actualmente quizás centran más su atención en cuestiones más macroestructurales, desde el punto de vista social y económico, por lo que las nuevas inquietudes ciudadanas se están canalizando a través de los nuevos movimientos sociales.

1.4. Movimientos sociales emergentes.

Queremos resaltar en este apartado, los movimientos sociales más significativos que conforman el espectro asociativo desde los años sesenta del pasado siglo, son los siguientes:

- ? Pacifistas
- ? Ecologistas
- ? Feministas
- ? Ciudadanos

Los nuevos movimientos sociales, que se estudian a continuación, describen fenómenos sociales más o menos de la misma índole, es decir conjuntos diversos de experiencias, teorías y agrupamientos sociales en torno a determinadas ideas-fuerza: pacifismo, ecologismo, feminismo... El movimiento ciudadano, debido a su transcendencia en el ámbito de la participación ciudadana y como espacio singular para la educación de personas adultas, lo analizaremos en un apartado específico.

1.4.1. El Pacifismo.

El motivo que dio origen a la aparición del movimiento pacifista fue la defensa de la paz (Jares, 1994: 287), consideraremos la evolución histórica del pacifismo y su desarrollo a lo largo del tiempo.

En la India, en el siglo VI a. de J.C., aparece el concepto de la no violencia.

Paralelamente, aparece en China, sobre el siglo V a. de J.C. un movimiento pacifista, denominado 'los voceros de la paz'.

En Israel también encontramos elementos de la no violencia y en la Biblia se denomina al Mesías como Príncipe de la Paz.

En Roma adquiere relevancia la concepción de pax, cuya razón de ser es la de un pacto que evite la guerra, sin embargo, la concepción de no violencia constituye un axioma filosófico desconocido en el mundo greco-romano y su zona de influencia.

Una vez que entra en la escena histórica el cristianismo, y específicamente la figura de Jesús de Nazaret, que se erige en acérrimo defensor de la paz y del amor fraterno entre los seres humanos, empieza una senda pacifista y no violenta en las relaciones humanas, sin embargo, esto no es extrapolable a los estados que prosiguen con sus guerras y contiendas bélicas. Jesucristo no es un teórico de la no violencia, pero su mensaje de salvación está íntimamente ligado con la doble dimensión de la paz: paz con Dios, espiritual, y paz con los demás hombres, social y todo esto a través del amor.

Durante la Edad Media, una de las figuras que mejor encarna la no violencia es Francisco de Asís. También en este período medieval, aunque unos siglos antes, el inicio del islamismo, aunque fue muy violento, tenía unas raíces pacifistas, en el propio Corán se recoge que Alá es grande y misericordioso y que sus seguidores deben abrazar la paz.

En el período renacentista nos encontramos con diversos proyectos de ciudades de paz y armonía. Algunos de los más significativos eran la isla de 'Utopía' de Tomás Moro, o la 'Ciudad del Sol' de Campanella. También, aparecen pensadores que consideraban la paz como instrumento para el desarrollo personal y social, tal es el caso de Erasmo de Rotterdam. En España, encontramos la figura de Luis Vives, denominado el apóstol de la paz.



Erasmo de Rotterdam

A lo largo de la Edad Moderna encontramos diversas consideraciones pacifistas en diferentes autores, es más en las postrimerías del siglo XVIII, específicamente en 1789, se proclama en Francia la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en el seno de la Revolución Francesa.

Sin embargo, es durante el siglo XIX cuando las proclamas pacifistas van adquiriendo su mayor difusión. También en este período, el movimiento sindical incipiente trabaja denodadamente por la paz entre los obreros y la insumisión ante la guerra, aunque su filosofía sea la de la lucha de clases.

También, a partir de la segunda parte del siglo XIX encontramos la constitución de una organización no gubernamental (O.N.G.) que ha venido desarrollando una labor ingente, desde esos momentos, a favor de la paz en el mundo, estamos hablando de la Cruz Roja. (García; Pallarés y Tunilla, 1991: 143).

Sin embargo, consideramos que es durante la primera mitad del siglo XX, donde la vida y obras de un gran pacifista y artífice de la no violencia, va a encontrar su mejor valedor, nos referimos a Mohandas Karamchand Gandhi que practicó la no violencia en todos aquellos lugares en los que residió. Murió asesinado en 1948.

En este mismo año, 1948, se proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos que intenta proteger la vida e integridad física de los seres humanos. El primer derecho que se recoge es el de la paz.

En 1959 se proclamó la Declaración de los Derechos del Niño y en 1976 la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos, con lo cual se consagraba una legislación internacional que preservaba la paz y la solidaridad entre los pueblos y los estados.

Con todos estos elementos como precursores de la pacificación se van generando en el decenio de los sesenta del pasado siglo, la aparición de los movimientos pacifistas estrictamente considerados que se muestran en contra de las instituciones establecidas y trabajan por construir un nuevo modelo de sociedad.

Aparecen las primeras reivindicaciones pacíficas por la mejora de los derechos civiles en los Estados Unidos, destinados sobre todo a la minoría negra. Sobresale por encima de todos los líderes pacifistas Martin Luther King que luchó durante toda su vida por el reconocimiento de los derechos civiles de las personas negras y fue un mensajero de la no violencia. Murió asesinado en 1968. También en Estados Unidos hubo fuertes movimientos pacifistas en contra de la guerra de Vietnam.

En esta época aparecen las primeras O.N.G.'s, así, en 1961 surgió Amnistía Internacional. A partir de 1970 empiezan a surgir organizaciones pacifistas en gran parte del mundo. En España aparece en 1976 la Asociación Pro Derechos Humanos. En estos momentos y, también en el transcurso de los años ochenta del pasado siglo, se organizan diferentes entidades cuya labor se centra en el marco pacifista. En este sentido, surgen el Centro de Investigación para la Paz (CIP), Justicia y Paz, Asociación Andaluza por la Solidaridad y la Paz (ASPA), SODEPAZ, Movimiento de Objeción de Conciencia (MOC), Movimiento de Insumisión, Solidaridad Internacional, Paz y Cooperación, Gesto por la Paz, Paz Ahora...



Amnistía Internacional

Durante esta década de los ochenta del siglo XX se llevaron a cabo unas contundentes protestas del movimiento pacifista, en relación al ingreso de España en la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN).

Esta manera de proceder y el espíritu que impregnaba estas reivindicaciones se volvieron a despertar durante la Guerra del Golfo, en 1991.

A mediados de los años noventa del pasado siglo, el movimiento pacifista estatal se encontraba inmerso en un momento de crisis, a causa de la desorganización existente en el mismo, tal y como indicaba Cristóbal Orellana (1996:40).

Sin embargo, parece que en estos últimos años y actualmente, en el año 2004, se van viendo algunos visos de unidad entre las fuerzas pacifistas y se están generando situaciones de encuentro que puedan superar la etapa anterior de división. Quizás a esto ha contribuido la enorme movilización popular que supuso la Guerra de Irak. Cientos de millones de personas se manifestaron en todo el mundo en contra de la guerra en marzo de 2003. En nuestro país, varios millones de personas se movilizaron por toda la geografía para evitar el conflicto bélico.

Estas enormes movilizaciones populares sólo se han visto superadas por el rechazo a los atentados en los trenes de cercanías en Madrid el 11 de marzo de 2004. El día 12 de marzo casi once millones de personas salieron a las calles de nuestro país reivindicando la paz.

El movimiento por la paz está adquiriendo más fuerza, si cabe, desde los planteamientos educativos que desde las propias organizaciones pacifistas. En este sentido, la educación para la paz, y todo lo que ella ha supuesto y abarca, está realizando una serie de aportaciones teóricas y prácticas sobre los contenidos que debe tener la paz, muy dignas de consideración.

De este modo, Vidal (1985: 9) afirma que la pedagogía de la no-violencia y la paz se nos presenta como una inspiración ideal que aspira a informar todo el quehacer educativo. Sus objetivos básicos deben girar en torno a la concienciación de los sujetos en el marco de una relación fraternal, no-violenta y pacífica, la ejercitación de la no-violencia y la responsabilización de los individuos y de la sociedad.

Actualmente, como indica Pilar Ballarín (1994: 115), uno de los objetivos de la educación para la paz consiste en concienciar a las personas sobre las diversas situaciones de violencia e injusticia que nos rodean, empezando por las cotidianas y más próximas a nosotros. No es posible defender la paz en grandes organizaciones y después no tener una actitud pacificadora y no explotadora en el propio entorno.



En definitiva, señalar que los movimientos pacifistas se encuentran en un momento de transformación y de reflexión profunda acerca de su finalidad y del mensaje social que pueden transmitir.

1.4.2. El Ecologismo.

Toda la temática referente al ambiente tiene un origen científico: va unido a una disciplina denominada ecología. Sin embargo, según señala Ana Jesús Hernández (1987: 17), ese sentido científico se ha visto invadido por connotaciones de tipo social y político. Lo que significa que tratar este tema supone, para muchos autores, enunciar una ideología, capaz de englobar en sí misma una ética y una filosofía, suscitando además uno de los movimientos sociales más complejos e importantes que existen en la actualidad: el movimiento ecologista.

Podemos considerar que la razón que lleva a trabajar al movimiento ecologista se enmarca en la defensa y reivindicación de la necesaria protección de los espacios ecológicos naturales que son violentados permanentemente por la sociedad industrial y tecnológica.

Estas organizaciones que inician un recorrido fuerte y consolidado a partir de 1970, aunque anteriormente también lucharon bastante en diferentes regiones del mundo por la defensa del medio ambiente, tienen unos antecedentes históricos que se remontan a siglos anteriores.

El interés por cuidar y conservar el medio natural de forma genérica, aparece sobre el decenio que se inicia en 1850, en Gran Bretaña, Estados Unidos

y algunos países de la Europa central, gracias al trabajo de sociedades filantrópicas que existían en esos países y que mostraron un gran interés por la naturaleza y la defensa de sus especies.

A partir de 1950 hacen su entrada en la escena histórica unas organizaciones ecologistas que tenían una cierta implantación entre la ciudadanía y que inician un proceso de lucha por la defensa de la naturaleza.

A partir de 1970 se va apreciando una articulación y organización de los movimientos ecologistas y aparecen las primeras organizaciones ecologistas como Greenpeace, fundada en 1970 y que luchó en sus inicios por la vida de las ballenas, las focas y por evitar el vertido de residuos tóxicos y radiactivos al mar.

Los organismos internacionales estaban tomando conciencia también, de la necesidad de trabajar por preservar el ecosistema del planeta. Término éste acuñado por Tansley en 1935 derivado de la termodinámica.

Se celebró en Estocolmo en 1972, la Conferencia sobre el Medio Ambiente, conocida como la primera Cumbre de la Tierra, convocada por la Organización de Naciones Unidas (ONU).

A raíz de esta Conferencia se constituyeron diferentes organismos supranacionales cuyo fin era la protección del medio ambiente, quizás uno de los más significativos fue la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y Desarrollo que puso en marcha el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente.

Este programa estuvo a cargo de un grupo de expertos de todo el mundo que se encargaron de elaborar un informe que se conoció con el nombre de su presidenta, Informe Brundtland, y oficialmente como Nuestro Futuro Común. Se acuñó el término de desarrollo sostenible, comprendiendo en el mismo todo aquello que permite satisfacer nuestras necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas.

Actualmente, como señala Mendiluce (1999), se cuestiona bastante el término desarrollo sostenible, porque parece evidente que para conservar el medio ambiente, ya es muy difícil que toda la humanidad pueda vivir con los

modelos de producción y consumo que ha tenido el mundo occidental desde 1950, teniendo en cuenta los recursos tan limitados que tiene la Tierra. Esto está llevando a una crisis ecológica que se basa en tres pilares fundamentales:

- ? El crecimiento demográfico.
- ? El crecimiento económico (relativo al PIB) que implica un impacto ambiental en relación con el comercio internacional.
- ? La excesiva explotación de los recursos naturales que van dejando residuos y el incremento de las diferencias entre regiones del mundo, con lo cual los países ricos utilizan más recursos naturales y los países pobres contaminan más, porque carecen de los recursos necesarios, para afrontar con garantías los cambios tecnológicos que requieren sus industrias y empresas.

En los años setenta del pasado siglo siguieron las actuaciones de los grupos ecologistas en defensa de la naturaleza, quizás destacar las actuaciones de Greenpeace en 1976 en defensa de las focas de Terranova, donde se venían matando alrededor de 180.000 ejemplares de la raza común y 15.000 de la capuchina, cada año.

A lo largo de los años ochenta del siglo XX se consolidaron los movimientos ecologistas, sobre todo en nuestro país, que pugnaban en todo el planeta por alcanzar unas mejores condiciones de vida. Es más, en diferentes países, como Alemania, las organizaciones verdes optan por la vía política y fundan el partido de los Verdes que ha tenido una relevancia importante en ese país y que, en la actualidad constituye la tercera fuerza política del parlamento germano.

En estos momentos, inician su recorrido en nuestro país asociaciones relevantes de ámbito estatal, como la Asociación Española para la Defensa de la Naturaleza (AEDENAT), e infinidad de grupos y asociaciones circunscritas al marco regional.



El movimiento verde se enfrenta actualmente a un desafío histórico que tiene una perspectiva mundial, sobrepasando demarcaciones territoriales y

buscando soluciones a largo plazo para que la especie humana pueda seguir viviendo en este planeta en armonía con el mismo.

Actualmente, en los países industrializados el agua está contaminada por los productos químicos, el suelo envenenado por los pesticidas y fertilizantes, las costas desfiguradas por una urbanización salvaje, los bosques destruidos y los lagos esterilizados por las lluvias ácidas, la salud de la población amenazada por la acumulación y el transporte de desechos tóxicos, las



ciudades asfixiadas por los atascos y la contaminación del aire. Por su parte, los países del Tercer Mundo tienen que hacer frente a la desertización, la deforestación, la erosión, proliferando a la vez en sus ciudades los inmensos barrios de chabolas en los que campean la miseria, las enfermedades y la delincuencia.

Por otra parte, la destrucción del Planeta se está produciendo a un ritmo sin precedentes. Así, están desapareciendo especies animales y vegetales, se está generando una sobreexplotación de los recursos naturales, lo cual origina un cambio climático y una degradación de la capa de ozono.

La toma de conciencia de la ciudadanía respecto a las cuestiones ecológicas, constituye un espacio en el que el movimiento ecologista tiene un protagonismo significativo, puesto que son los propios ciudadanos y ciudadanas los que pueden llevar a cabo enormes contribuciones a la recuperación de nuestro hábitat.

Debido a esta situación, la ONU organizó una nueva Cumbre de la Tierra, en la que se debatiera sobre todos estos problemas. Se decidió celebrar la misma en 1992, en la ciudad brasileña de Río de Janeiro.

El debate estuvo dirigido hacia la conservación de la *biodiversidad*. Sin embargo, en la Cumbre de Río hubo una contestación social importante que se articuló en torno a un Foro Alternativo compuesto por organizaciones ecologistas de todo el mundo que redactaron un documento final denominado Tratados del

Foro Internacional de O.N.G.'s: "*Compromisos para el futuro*", en el que se recogían las propuestas y alternativas que habría que desarrollar, para que el planeta pudiera volver a situaciones de esplendor natural pretéritas.

En esta línea de trabajo, los foros alternativos deben hacer oír su voz y marcarse unos objetivos claros que como señala Rafael Madueño (1996: 56) podrían ser los siguientes:

- ? Reunir al mayor número de O.N.G.'s y otros sectores de diferentes zonas y países para debatir propuestas alternativas.
- ? Aprobar resoluciones que marquen la actuación de las O.N.G.'s en los próximos años.
- ? Aprovechar la enorme concentración de representantes de los estados y de los medios de comunicación para divulgar las propuestas del movimiento ecologista...

Es necesario, también, la mayor participación posible en los foros alternativos por parte de la sociedad civil organizada y por parte de los sectores universitarios y los profesionales especialistas en temas ambientales. Un ejemplo de que este trabajo es posible realizarlo, fue la celebración en Barcelona, en junio de 1995, del Forum Ambiental del Mediterráneo, convocado por tres O.N.G.'s y organizado por EcoMediterránea, que congregó a más de 200 personas, representantes de 80 O.N.G.'s y 17 países del área mediterránea.

Este trabajo ha dado pie para la creación de una Red de O.N.G.'s del Mediterráneo (Med Forum) para poder aplicar la *Declaración de Barcelona por una gestión integrada y solidaria de la cuenca Mediterránea*. Este Foro Alternativo lo era de la Conferencia Mediterránea celebrada en Barcelona en ese mismo mes.

Una de las maneras que tienen los movimientos ecologistas de llegar a la población y concienciar a la ciudadanía es a través de la educación ambiental.

Durante el primer semestre de 1998 se produjo en Andalucía, el más grave desastre ecológico que había sucedido nunca en España hasta ese momento,

lamentablemente hoy superado por la catástrofe del "Prestige" en el litoral cantábrico, en noviembre de 2002.

En el término municipal de la localidad sevillana de Aznalcollar se ubica una mina cuya titularidad pertenecía a la empresa sueca Bolidem, de la que se extraen cobre y otros metales, cuyos residuos se almacenan en una balsa construida al efecto. La misma se partió por uno de sus lados, a finales del mes de abril, y millones de metros cúbicos de estos residuos fueron a parar a la cuenca del río Guadiamar, llegando casi a tocar el Parque Nacional de Doñana. Afortunadamente, al no penetrar en esta reserva natural el desastre ecológico fue algo menor.

La labor tan extensa e incesante que llevaron a cabo los movimientos ecologistas de cara a informar a la ciudadanía y concienciar a todos de la inmensidad de la catástrofe fue digna encomio y campañas como ésta han de servir de ejemplo para otras situaciones de catástrofe. De hecho, los mayores esfuerzos por limpiar el mar y el litoral, después de las primeras semanas del hundimiento del "Prestige", se llevaron a cabo por las cofradías de pescadores y los movimientos sociales, entre ellos con un papel destacado el ecologista, con el lema común de "nunca mais".

La totalidad de las organizaciones ecologistas de Andalucía, muchas de las estatales y varias internacionales recibieron con muchísima preocupación las informaciones referentes a este doloroso acontecimiento ecológico, de la rotura de la balsa y realizaron una labor intensa para que las instituciones públicas tomaran medidas urgentes para aminorar los efectos de esta destrucción masiva de la fauna y flora de la cuenca del río Guadiamar.

El movimiento ecologista andaluz ha vuelto a manifestarse en la zona del Campo de Gibraltar, debido a la reparación que se realizó en el Peñón, de un submarino nuclear británico que estaba averiado. Durante el verano de 2000, las protestas fueron masivas, tanto por parte del movimiento ecologista, como del ciudadano, porque si se produjera algún fallo en estos arreglos del buque, la población que hubiera estado expuesta a la contaminación nuclear es de 250.000

personas, lo cual es altamente preocupante. Afortunadamente, el sumergible partió de Gibraltar a primeros de mayo de 2001.

Podemos exponer, además, una serie de factores señalados por Novo (1997: 21), que están configurando en la actualidad una crisis ambiental. Algunos de los más relevantes son los siguientes:

- ? Desequilibrios en la población mundial, achacables a la fuerte explosión demográfica de los países empobrecidos y el envejecimiento rápido de la población de los países desarrollados.
- ? Las tremendas descompensaciones de todo tipo entre el norte y el sur, tanto entre países, como dentro de los mismos.
- ? La consolidación cada vez mayor de la sociedad de consumo y la difusión de sus valores a través de los medios de comunicación, funcionando las mismas como "modelos" a seguir, por los países empobrecidos...

Todos estos problemas se están recrudeciendo en este inicio de milenio y no se generan de forma aislada, sino que se producen en muchos lugares a la vez, por lo tanto, las respuestas deben ser conjuntas. Todo esto está reflejando un fenómeno que se encuentra estrechamente ligado a una problemática ambiental compleja. Por esta razón, los movimientos ecologistas tienen que seguir con su tarea, porque constituyen la voz de la conciencia de una sociedad que, lenta pero inexorablemente, está contribuyendo a arrasar el planeta

1.4.3. El Feminismo.

La teoría feminista es aquella que guía la investigación hacia respuestas ante una serie de preguntas y dilemas centrales sobre el sexo y el género. Las estructuras teóricas feministas hablan, sobre todo, acerca de la cuestión de la subordinación de las mujeres a los hombres.



La mayoría de los informes sobre las teorías feministas identifican al menos dos o tres divisiones dentro del feminismo occidental contemporáneo, como asegura Acker (1995: 64):

- a) El feminismo radical, que sostiene que la opresión del género es la más antigua y más profunda forma de explotación, que precede y subyace a todas las otras formas, incluyendo las de la raza y la clase social.
- b) El feminismo socialista, que mantiene que la opresión por la raza, la clase y el género interactúan de una forma compleja, que la opresión de clases se deriva del capitalismo, y que el capitalismo debe ser eliminado para que las mujeres puedan liberarse.
- c) Estas dos visiones se diferencian de un enfoque feminista liberal o burgués que sostiene que la liberación de la mujer puede conseguirse plenamente, sin ningún tipo de alteración global en las estructuras económicas y políticas de las democracias capitalistas contemporáneas.

Las ideas feministas, comienzan a aparecer en los albores del siglo XVIII, aunque no con la carga reivindicativa a las que estamos acostumbrados en la actualidad, en los comienzos de la Revolución Industrial.

Uno de los estados en los que más pronto se inician estas ideas fue el Reino Unido. Dentro del mismo, fue en Inglaterra, donde mujeres de la talla de Mary Astell, Lady Mary Montagu o Catherine Macaulay, meditaron sobre los derechos y la educación de las mujeres, actividad ésta que se extendió durante todo el siglo.

En Francia, a mediados de siglo, Poulain de la Barre había redactado documentos sobre la igualdad de los sexos.

En España, Inés Joyes y Blake escribió en 1798 su *Apología de las mujeres* que fue una de las primeras obras reivindicativas sobre la transformación social de la mujer en nuestro país.

Una mujer destacadísima en la lucha por los derechos de género fue Mary Wollstonecraft. Esta mujer valerosa nacida en Gran Bretaña, reivindicó durante toda su vida los derechos de la mujer, aunque desde una óptica burguesa,

puesto que era la clase social en la que había nacido. Escribió varias obras, pero quizás la más representativa sea *Vindicación de los Derechos de la Mujer*, en la que argumenta sus reflexiones relativas al protagonismo que debe ejercer la mujer en la sociedad y el papel que puede representar en la misma.

A finales del siglo XVIII en el mundo occidental, nos encontramos ante una época agitada por los efectos de la primera revolución industrial y, concretamente en Inglaterra, por la crisis de la sociedad patriarcal. En un momento en que la revolución francesa representaba, práctica y simbólicamente, la posibilidad de un cambio social radical, la posición de las mujeres se había convertido en un nudo ideológico clave en la conformación de la nueva sociedad burguesa.

La posibilidad abierta por el primer racionalismo ilustrado respecto a la igualdad entre los sexos, derivó muy pronto hacia el descubrimiento de una específica naturaleza femenina ligada a lo privado y relacionada, de forma particular, con el mundo de los sentimientos y de la privacidad del yo. Frente a lo público masculino -racional, contenido, objetivo y cognoscente- comenzó a redefinirse lo privado femenino, el lugar de los impulsos naturales, de lo emocional, de lo irracional, lo subjetivo y lo intuitivo.

En Inglaterra, y durante todo el siglo XVIII, la educación había sido privilegiada como un instrumento de reforma social y formaba parte del gran debate cultural en torno al cual se fue conformando la conciencia de la clase media británica. Fue en este terreno donde se explicitaron y debatieron con mayor claridad, e intensidad, las diversas concepciones respecto al papel de las mujeres en la nueva sociedad burguesa.

Durante el siglo XVIII la mujer estaba indefensa legalmente en todos los ámbitos. En este sentido, no tenía identidad alguna desde un punto de vista jurídico y económico cuando se casaba, perteneciendo, además, sus hijos al marido, según la legislación vigente en esos momentos.

Mary Wollstonecraft (1994) emerge en este panorama, como una representante auténtica de los valores adquiridos mediante méritos propios,

frente a los privilegios heredados, cercanos a una clase media en ascenso constante en su versión más radical. Sin embargo, la diferencia que marcó con los pensamientos radicales de los hombres de su época fue su capacidad para atisbar un camino que llevaría a la modernidad, pero con el concurso de las mujeres, porque si se pretendía derribar la tradición, esta caída no sería plena si no se tenía en cuenta que había que modificar el estatus ancestral de subordinación de la mujer.

La vindicación se presenta a sí misma como una obra de debate político acerca de la inclusión o exclusión de las mujeres de la esfera pública burguesa.

Durante las primeras décadas del siglo XIX, las ideas feministas fueron tomando cuerpo progresivamente, aunque con gran lentitud y, en esos momentos, aún no disponía de una teoría política en la que basarse. En el feminismo británico decimonónico el derecho al voto no fue central en su programa hasta bien entrado el siglo XIX.

El feminismo organizado de forma consciente se inicia a mediados de la década de 1830 en los Estados Unidos, tal y como señala Carmen de Elejabeitia (1993: 168), para defender de manera destacada el movimiento antiesclavista que se desarrollaba en el país.

Durante sus primeros treinta años, el apoyo del feminismo norteamericano al movimiento antiesclavista, es seguido por las reclamaciones de carácter predominantemente económicas para las mujeres y convierten la independencia económica de la mujer en el eje central de los movimientos organizados.

En 1868 la reivindicación del voto para la mujer origina la primera asociación sufragista que llevará en los años siguientes al encuentro y desencuentro de las feministas moderadas y las radicales. Este problema de la multiplicidad constante de objetivos va a propiciar en el movimiento feminista un estancamiento del mismo y les va a impedir convertirse en un gran movimiento de masas.

En el Reino Unido el movimiento feminista entra en escena de forma organizada, a partir de la década que se inicia en 1850.

En Francia se origina en el decenio de 1870, aunque el rol de las mujeres durante el período de la Revolución Francesa fue trascendental para el desarrollo de la misma, pero este incipiente movimiento no llegó a cuajar debido al cierre que ordenó el gobierno de los clubs revolucionarios de mujeres, normativa a la que sucedió el Código de Napoleón que proclamó la inferioridad de la mujer.

En España el movimiento feminista organizado y con un trabajo sistemático se inició al comienzo del siglo XX y fue consolidándose en decenios posteriores.

Durante el siglo XIX la situación de las mujeres no había experimentado grandes transformaciones. En esta línea, un ejemplo puede ser clarificador, en Gran Bretaña una esposa podía pedir protección legal contra un marido excesivamente violento, pero éste tenía el derecho legalmente reconocido de golpear a su mujer. En estos momentos históricos, aparecen mujeres muy significativas y luchadoras como Virginia Woolf y Rebecca West que favorecieron la expansión del movimiento sufragista, en los inicios del siglo XX.

Es un período histórico en el que encontramos mujeres de gran valía y muy luchadoras que trabajan bastante por defender los derechos de las mujeres, algunas de ellas fueron: Lucy Stone, Laura Curtius Bullard, Martha D. White y tantas otras que pusieron en marcha movilizaciones, mítines y acciones reivindicativas tendentes a concienciar a las mujeres.

El movimiento sufragista obtuvo el derecho al voto para las mujeres británicas durante el primer tercio del siglo XX y pugnó con fuerza, por la libertad de las mujeres para que pudieran estudiar en cualquiera de los niveles educativos.

Una vez que las mujeres británicas sentaron precedente consiguiendo el voto, bastantes feministas de diferentes países europeos se ensalzaron en una lucha con sus respectivos gobiernos pidiendo la aprobación del derecho al voto femenino, lo cual se fue consiguiendo de manera sucesiva en la práctica totalidad

de los países occidentales y, ya en la segunda mitad del siglo XX en países orientales.

En España la consecución del voto femenino corre una suerte paralela a la del sistema parlamentario. Así, durante los primeros años del siglo XX, se organiza y consolida el movimiento sufragista español constituyéndose la Asociación Nacional de Mujeres Españolas en 1918. Pero, hasta la dictadura de Primo de Rivera, que se extiende desde 1923 hasta 1929, no se produce ningún avance significativo. Sin embargo, en este período se concede el derecho a voto a las mujeres solteras o viudas mayores de edad.

Durante la II República se planteó el voto femenino en sus justos términos y se plasmó en la propia Constitución, extendiendo el derecho al voto a todas las mujeres mayores de edad, exactamente igual que los hombres. Lo cual fue un verdadero logro para afianzar la democracia.

El movimiento feminista estuvo muy influenciado por la ideología socialista y comunista. Muchas grandes figuras del feminismo eran militantes de partidos socialistas: Ana M^a Mozzoni, Olaras Zetkin, Emiliana Mariani, entre otras mujeres muy significativas. Fue un error que los partidos progresistas no llegaran a comprender todo el significado del movimiento feminista y lo consideraran fundamentalmente como un movimiento de mujeres burguesas.

Todas estas acciones generaron un impulso significativo del feminismo en el mundo occidental desde 1967 hasta 1973. A partir de estos momentos y, posteriormente, durante los años ochenta del siglo XX, hubo mucha actividad política que se dirigió a transformar las leyes vigentes relativas a cuestiones relevantes para la mujer, tales como: el control de la propia sexualidad, la igualdad de oportunidades en el campo del empleo, el libre acceso al mundo profesional, la entrada en determinados estudios y profesiones vetados hasta entonces para las mujeres...

Todo esto se fue haciendo paralelamente al análisis sobre el rol ocupado por la mujer en la cultura del mundo occidental, desde la perspectiva de la historia, las artes, la economía, la sociología, etc. De este modo, como señala

Hidalgo (1995: 11-12), a partir de los años sesenta y, sobre todo, en los setenta del pasado siglo, el movimiento feminista empezó a difundir ideas relativas a la mujer en el sentido de poder expresar su creatividad, su sexualidad, su papel social, la perspectiva de las cosas según el género, etc.

A principios de los años setenta se abren nuevas posturas críticas de pensamiento dentro del movimiento feminista que originan el neofeminismo y que estimulan a los movimientos de liberación de la mujer, tanto en Europa como en Estados Unidos. Mujeres como Betty Friedan y Simone de Beauvoir abren la brecha por la que otras mujeres se adentrarán, intentando averiguar el por qué las mujeres ocupan la posición de mujer/madre tanto en el proyecto burgués como en el obrero.

En esta misma época Kate Millet y Germaine Geer, desde la no aceptación de la femineidad natural como explicativa de la opresión de la mujer y desde la negativa a considerar a las mujeres diferentes de los hombres por naturaleza, centran en la opresión cultural el origen de la subordinación de las mujeres.

Por su parte, Juliet Michell y Shulamith Firestone buscan en la especificidad de ser mujer y en la diferencia la causa del sometimiento, pero también la razón para no serlo, construyendo desde ahí la capacidad para dar lugar a otra cultura. Ellas, junto a Eva Figes y Evelyn Reed, con posturas ambivalentes entre lo cultural y lo natural dieron origen a la mencionada corriente crítica del neofeminismo.

El movimiento feminista ha tratado siempre con especial delicadeza el tema de la educación. Se le otorga a ésta un papel fundamental, para la emancipación de la mujer. Sandra Acker (1995: 33) señala como la educación fue un tema importante en la segunda ola del Movimiento Americano de Mujeres y las publicaciones de los años setenta del siglo XX, con frecuencia, hacían referencia a los roles sexuales, que se pensaba que eran aprendidos a través de la socialización y la educación formal.

Durante los años noventa del pasado siglo, podemos verificar, como señala Flecha (1995:10), que las mujeres han ido accediendo a un espacio educativo y

cultural cada vez más amplio y, además, la naturaleza para poder entrar en los mismos se va mejorando ostensiblemente.

Pero, según afirma Anna B. Bristow (1994:13), los planes de estudio académicos no permiten ni al profesorado ni al estudiantado, el acceso al conocimiento directo del trabajo desempeñado por las mujeres en el campo político, económico y sindical, trabajo que sirve para mejorar las condiciones de vida de toda la ciudadanía.

En otro orden de cosas, en la actualidad básicamente se mantienen las tres perspectivas feministas que aparecieron muy claras en los años sesenta del pasado siglo: liberal, socialista y radical. La meta fundamental del feminismo liberal es asegurar la igualdad de oportunidades entre los sexos.

El feminismo socialista que corresponde a los países capitalistas occidentales, se percata de que sus postulados van entrando, como una categoría, en los países del Este de Europa, intentando eliminar la opresión. Por esta razón, la mayoría de las teorías feministas socialistas se han centrado en la posición de la mujer dentro de la economía y la familia.

El feminismo radical propicia un cambio fundamental en la estructura social que elimine el dominio masculino y las estructuras patriarcales, entendiendo éstas como el sistema en el que el hombre como grupo es el dominante.

Un porcentaje significativo de colectivos y grupos vinculados al movimiento feminista internacional se dieron cita en Pekín en 1995. En esta ciudad se celebraba la Conferencia Mundial de la Mujer en la que participaron altas representantes gubernamentales de la mayoría de los países del mundo y paralelamente a la misma se celebró el Foro Alternativo de las asociaciones feministas.

Las alternativas y propuestas que consensuaron en el Foro constituyeron un factor muy relevante, puesto que su máxima preocupación era mostrar al mundo la situación tan lacerante por la que discurre la vida de la inmensa mayoría de la población femenina mundial, recrudeciéndose esta situación en las mujeres que viven en los países empobrecidos.

Sin lugar a dudas, estos dos eventos, tanto el de carácter institucional y con un fuerte componente gubernamental, como el de las O.N.G.'s feministas, han sido los foros de encuentro, relaciones y debate que más mujeres de diferentes etnias, culturas, religiones, etc., han reunido en torno a los postulados del feminismo en el último período del milenio.

En Andalucía el movimiento feminista cuenta actualmente con una serie de organizaciones que sería necesario destacar aquí. El Movimiento Democrático de Mujeres (MDM) implantado en numerosas localidades sobre todo en la zona oriental de la comunidad. La Asociación Democrática de la Mujer Andaluza: Mariana Pineda (ADM), que fue una de las primeras en organizarse en marzo de 1976. En Sevilla y Granada existen delegaciones de la Asociación de Mujeres Universitarias.

Además, en distintas universidades de la comunidad autónoma existen grupos pertenecientes a las Asociaciones Universitarias para el Estudio de los Problemas de la Mujer (AUPEDM). También existen grupos de feministas radicales en varias ciudades andaluzas, concretamente en Córdoba este grupo se denomina Grupo Independiente Feminista de Córdoba.

1.5. El movimiento ciudadano.

El movimiento ciudadano es una de las vertientes específicas de los movimientos sociales. Está configurado por asociaciones cuyo fin es extender lo más posible el ámbito de la participación ciudadana. Constituye un factor esencial para el sistema democrático, porque mediante el mismo se generan unos procesos de integración y articulación de la sociedad civil en el marco político y social.

Señala Mengod (1992: 2), que nos encontramos ante un movimiento de base, unitario y en el cual la pluralidad es fundamental y el trabajo se orienta hacia un estilo social en el que la justicia, la paz y la solidaridad sean los máximos referentes, evitando todo tipo de discriminaciones y segregaciones por razón de género, etnia...

Conceptualizar el movimiento vecinal no es fácil, porque el mismo tiene diferentes significaciones. De este modo, Galán (1992: 33) indica que el movimiento, como tal, aparece cuando se inician las movilizaciones en el movimiento obrero, las cuales tuvieron momentos álgidos que trasladaron sus reivindicaciones, más allá de los problemas estrictamente laborales, pasando a denunciar carencias ciudadanas.

Actualmente, nos encontramos con un movimiento de carácter interclasista que articula sus reivindicaciones, en torno a fines y metas relativos a los postulados de la sociedad civil.

Otros creen que son los contextos los que permiten la emergencia de los movimientos ciudadanos, con lo cual sólo se pueden considerar como tales, en la medida en que las reivindicaciones sociales alcancen un nivel de fuerza suficiente para modificar la realidad de un país, los problemas de vivienda, de desigualdad profunda, de urbanismo, de carencias de infraestructuras...

El movimiento ciudadano se desarrolla, sobre todo, en los años sesenta y setenta del pasado siglo en todos los continentes en base a varios elementos comunes:

- ? El primero, la lucha ciudadana por los bienes y servicios gestionados y distribuidos por las administraciones públicas: suelo, infraestructuras, equipamientos (escolares, culturales, sanitarios, deportivos...), política de viviendas, etc.
- ? Un segundo elemento sería la construcción de una identidad social y cultural con base en el territorio. Es decir, un ser de barrio específico. Este fenómeno se puede apreciar en barrios tradicionales de Sevilla como Triana o la Macarena.
- ? Por último, un tercer elemento sería la autonomía política local. Estaríamos hablando de otorgar un protagonismo democrático a los ciudadanos en el ejercicio del poder y teniendo en cuenta la participación ciudadana en los órganos del Estado a nivel local y

favoreciendo, de este modo, la autonomía vecinal con respecto a la Administración.

Los primeros focos de aparición de los movimientos vecinales en España, se encontraron en los barrios más empobrecidos, aunque se extendieron, un poco después, y de forma muy veloz, a otro tipo de barrios de carácter popular, en los que los niveles de servicios y equipamientos eran más admisibles, abriéndose cada vez más hacia ámbitos interclasistas.

Las reivindicaciones más frecuentes giraban en torno a la racionalización de los espacios y equipamientos urbanos, la calidad de las viviendas, etc., y, todo esto, con un trabajo paralelo tendente a afianzar procesos democráticos y participativos entre la población.

Generalmente, el movimiento vecinal ha tenido una fuerte raigambre en su territorio y ha sido este elemento el configurador de asociaciones y colectivos en los barrios y pueblos del Estado.

El origen en el tiempo del movimiento vecinal es bastante reciente. En España, y en otras regiones del planeta, se configura en los años sesenta del siglo XX, tal y como hoy lo conocemos.

No obstante, tiene una raigambre bastante más antigua y sus orígenes remotos los podemos encontrar en las ciudades de la Europa medieval. Así en el centro y norte de Europa, se pueden apreciar varios modelos de movimientos vecinales y urbanos.

En Estados Unidos, Canadá, Sudáfrica o Corea se han producido momentos de coordinación entre diferentes grupos y colectivos vinculados a los movimientos sociales y urbanos, que han mejorado ostensiblemente la política social en diferentes aspectos de la vida comunitaria.

1.5.1. Origen y evolución del movimiento ciudadano en España.

En España el movimiento ciudadano, tal y como lo conocemos actualmente tiene unos antecedentes claros, algunos remotos que se remontan al final de la

Edad Media y al siglo XVI, pasando por las vicisitudes históricas de la ciudadanía en los siglos XVIII y XIX y otros más recientes. De este modo:

- ? Durante la década que se inicia en 1920. Se suceden reivindicaciones de miles de personas que vivían en las periferias y centros históricos de las ciudades en condiciones muy precarias, para mejorar sus viviendas. Esto llevó a diseñar políticas de vivienda para las clases más desfavorecidas, con la aparición de los Patronatos de Casas Baratas.
- ? Durante la década que se inicia en 1930. En la II República se producen movilizaciones populares, generalmente organizadas desde sectores obreros, por problemas o déficits en servicios públicos y, también, por falta de una identidad local, tienen aquí un papel relevante las Casas del Pueblo. Durante la Guerra Civil el movimiento ciudadano se organizó en pueblos y ciudades, para cuidar los aspectos básicos del abastecimiento, la sanidad o la cultura. Este trabajo vecinal crea un precedente importante a los actuales movimientos ciudadanos.
- ? Durante la década que se inicia en 1940. Se procedía a la reconstrucción de barrios enteros destruidos por la guerra. La gente estaba más preocupada por la supervivencia diaria que por otro tipo de cuestiones. En los barrios de las ciudades la vida asociativa no existe y cada familia intenta sobrevivir en medio de una carestía de precios y una inflación que sube sin cesar.

Sin embargo, en 1948, se produjo un gran fraude en el pan, ya que se mezcló harina con yeso y hubo varios muertos y algunos niños sufrieron deformaciones de por vida. Este hecho originó la celebración de una multitudinaria manifestación de protesta en Madrid.

- ? Durante la década que se inicia en 1950. Aparecen las primeras intentonas de articular un movimiento de carácter vecinal, aunque sin carácter político. Son de destacar las luchas contra la Gran Vía Diagonal de Madrid que supuso un primer éxito vecinal o la huelga de tranvías

de Barcelona de 1951 que acabó con la dimisión del alcalde de la ciudad.

Los años cincuenta del siglo XX marcan el inicio progresivo de la emigración del campo a la ciudad y de las ciudades de regiones más desfavorecidas a otras más prósperas. Para absorber la rápida emigración que se estaba produciendo se crea la Obra Sindical del Hogar, que era heredera de los programas de vivienda protegida.

Toman fuerza distintas organizaciones cristianas que tenían una clara orientación popular, tal es el caso de la Juventud Obrera Cristiana (J.O.C.), la Hermandad Obrera de Acción Católica (H.O.A.C.) o el movimiento scout. Estos movimientos se fueron implicando en las actividades vecinales a través de sus militantes y en los espacios que se podían utilizar para este fin, además de potenciar las actividades culturales, bibliotecas y espacios de debate.

? Durante la década que se inicia en 1960. En los años sesenta es imprescindible citar, como recoge Rodríguez Villasante (1991: 8), el trabajo vecinal que se realizó en el barrio bilbaíno de Recaldeberri en el año 1963 y que los propios vecinos se encargaron de difundir a través de la publicación de *"El Libro Negro de Recaldeberri"*. Este movimiento vecinal de Bilbao se va expandiendo por todo el Estado.

En 1964 se promulga la Ley de Asociaciones que supone una pequeña apertura del régimen franquista, lo cual posibilita las condiciones jurídico administrativas, para que aparezcan nuevas asociaciones. El crecimiento económico del país empieza a notarse.

Desde 1964 a 1968 se van constituyendo las primeras asociaciones de vecinos propiamente dichas.

A mediados de la década de los sesenta del pasado siglo se producen tres crisis ideológicas que van a marcar nuevos rumbos a los jóvenes más concienciados del momento.

- ? La primera es la crisis que se produce en la Iglesia alrededor de la controversia que se originó respecto al Concilio Vaticano II, la aparición de los llamados curas-obreros y el inicio de la teología de la liberación.



- ? La segunda es la crisis del marxismo, que en esos momentos históricos se refleja en el enfrentamiento entre la U.R.S.S. y China, y como muchos grupos de carácter radical ubicados en los barrios, intentan buscar un horizonte claro para su proceso revolucionario en los ambientes concretos.



Carlos Marx

- ? La tercera es la crisis cultural que produjo el Mayo del 68 en París y de los movimientos universitarios en todo el mundo, en los cuales se luchaba por derribar el autoritarismo y el imperialismo y se reclamaba un modelo social descentralizado y una democracia directa.



Todo esto se fraguó en un marco político de carácter antidemocrático, en el que los intereses populares no podían luchar en defensa de sus legítimas posiciones.

1.5.2. La consolidación del movimiento ciudadano.

La consolidación del movimiento ciudadano se produce a partir de 1970. Desde los años setenta del pasado siglo se va apreciando un cambio incipiente en el asociacionismo en los barrios que responde según Rodríguez Villasante (1991: 8) a un triple proceso en nuestros municipios.

- ? En primer lugar, a las condiciones del proceso urbanizador de los años del desarrollismo, que fue bastante caótico y excesivamente rápido, generando problemas de todo tipo.
- ? Un segundo aspecto lo podemos encontrar en la falta de control democrático en las instituciones locales, ya que los alcaldes y concejales eran nombrados sin proceso electoral alguno.

- ? Por último, la promulgación de la Ley de Asociaciones de 1964, que tenía un fuerte carácter paternalista, lo cual permitirá un soporte legal para el desarrollo de actividades sociales en los barrios, ya que existían numerosos grupos juveniles, obreros, de mujeres, que no podían legitimar su trabajo a través de asociaciones propias y aprovechaban esta rendija del sistema.

En estos primeros años de la década de los setenta del siglo XX el número de AA.VV. va en aumento. Hacia mediados de esta década el movimiento vecinal tiene una gran fuerza y se siguen constituyendo AA.VV.

Podemos constatar también la rápida implantación de las primeras federaciones de AA.VV. de ámbito local o regional. Barcelona constituye su Federación en 1972. En 1974 constituye Madrid su Federación. Palma de Mallorca constituyó la Coordinadora de AA.VV. en 1975, pero no la legalizó hasta hace pocos años. En 1975 se organizó la Federación de Alicante y al año siguiente la de Cádiz. Poco a poco, todas las AA.VV. locales y provinciales fueron constituyendo federaciones por todo el país.

En España, el más auténtico movimiento vecinal es el que ha sido representado por las asociaciones de vecinos (AA.VV.). Estas entidades tuvieron su origen a consecuencia de la necesidad de conseguir mejores condiciones de vida para la población que habitaba en zonas, en las que los equipamientos sociales eran muy deficitarios.

Para paliar estas carencias grupos de vecinos decidieron organizarse y trabajar coordinadamente para transformar las situaciones por las que atravesaba la población. También, se configuraron en baluarte de resistencia democrática y de lucha vecinal contra la dictadura franquista y como defensoras de unos estilos democráticos por los que había que luchar, para conseguir que el bien preciado de la democracia pudiera extenderse por todo el Estado.

En sus orígenes, las AA.VV. eran auténticas escuelas de democracia, porque representaban los intereses de la ciudadanía y luchaban denodadamente contra los poderes públicos, representados casi siempre en los ayuntamientos

predemocráticos, para mejorar las condiciones de vida de la población y evitar la terrible especulación inmobiliaria que se llevó a cabo en aquella época.

Entre estos factores relevantes que contribuyeron al desarrollo del movimiento ciudadano es preciso destacar por el papel tan significativo que tuvo, el compromiso ciudadano de algunos sectores progresistas de la Iglesia Católica, sobre todo, los sectores de base relacionados con el mundo obrero y los barrios más empobrecidos y, finalmente, el ambiente progresista y eufórico que encontrábamos en Europa a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, que tuvieron como reflejo el Mayo de 1968 en París, la extensión universal de las directrices del Concilio Vaticano II y el fenómeno del desarrollismo en España.

Con el advenimiento de la democracia, la legalización de los partidos políticos y la celebración de elecciones municipales por primera vez en nuestro país desde hacía más de cuarenta años, se provocó una cierta desbandada de las AA.VV., de los dirigentes de las mismas que rápidamente tomaron posesión de diferentes cargos políticos y administrativos en los nuevos ayuntamientos democráticos.

Factor éste que, por otro lado, favoreció sobremanera el empuje y desarrollo de las ciudades y pueblos de todo el Estado, en materia de participación y en mejoras de las condiciones de vida en los barrios y pueblos.

Sin embargo, esta situación provocó una crisis de gran envergadura en las AA.VV., algunas de las cuales aún no se han repuesto, de los problemas que se originaron en este período. Algunos de estos contratiempos fueron los siguientes:

- ? Bastantes líderes vecinales que estaban muy especializados en el trabajo ciudadano se marcharon de estas entidades.
- ? La mayoría de las AA.VV. tuvieron problemas de adaptación ante la nueva realidad política y social que era totalmente diferente a la etapa anterior.

Entre 1979 y 1983 se vivieron los peores años de la crisis de identidad del movimiento vecinal, aunque más específicamente tendríamos que decir de las AA.VV., porque los dirigentes de las entidades atisban la posibilidad de participar de manera activa en las instituciones públicas españolas, concretamente en los partidos políticos y, específicamente, en el marco de instituciones democráticas estructuradas muy recientemente y a las que había que responder con decisión.

A partir de 1985 el movimiento vecinal en los barrios, sin olvidar sus labores reivindicativas, empieza a enfatizar su trabajo en aspectos relacionados con la convivencia y la participación, a niveles generales, los procesos de animación sociocultural y la incorporación del voluntariado a sus tareas.

Sobre la mitad de los años ochenta del pasado siglo, comienzan a aparecer diferentes asociaciones y colectivos ciudadanos que no son AA.VV., sin embargo, están totalmente enraizadas en el territorio, se encuentran vinculadas a las redes urbanas y son una parte importante del movimiento ciudadano.

Desde nuestro punto de vista, a finales de los años ochenta del siglo XX empieza a hacerse patente un cambio de dirección en el panorama participativo en todo el Estado. El movimiento vecinal empieza a recobrar un pulso que todavía se encontraba débil, pero que se va reactivando paulatinamente, sobre todo con la aparición de las coordinadoras vecinales, las cuales, en algunos lugares, superan la acción de las propias AA.VV. y realizan una labor de articulación en el tejido ciudadano que favorece enormemente la participación y la reactivación social, constituyendo redes asociativas en los barrios.

Por otra parte, las cúpulas dirigentes de las Federaciones de AA.VV. empiezan a tomar conciencia, de la necesidad imperiosa de introducir cambios en estas organizaciones y acercarse más a una realidad cambiante y en continua transformación. Este trabajo de modificación de posturas se va realizando poco a poco a través de los encuentros, asambleas y cursos de formación que se van organizando a todos los niveles.

A comienzos de los años noventa del siglo XX, se aprecia un aumento de la participación activa de la ciudadanía en la vida pública, dentro de un contexto

general de derrumbe de las utopías que habían servido para movilizar a los sectores populares en décadas anteriores.

Este fenómeno se está dando en el marco de la crisis del bienestar y de un avance de las políticas neo-conservadoras en países de nuestro entorno inmediato y a nivel mundial. Este tipo de iniciativas económicas está configurando una sociedad, progresivamente gestionada por grandes compañías multinacionales que por su propia constitución, excluyen la participación ciudadana en el seno de las organizaciones populares de base.

En estas circunstancias los movimientos sociales, y en este caso los ciudadanos, adquieren gran importancia como formas de ocupar espacios en la sociedad civil, para atender las demandas ciudadanas y fortalecer el tejido social.

Sin embargo, ya no son sólo las AA.VV. las que marcan la pauta de la movilización popular a nivel vecinal, como ocurría en los años setenta del siglo XX, sino que todo un nuevo tejido asociativo ciudadano, de corte vecinal, está tomando carta de naturaleza y trabajando conjuntamente, en muchos barrios, con las AA.VV. para tratar de resolver problemas, reivindicar equipamientos o gestionar actividades culturales.

El repunte de estos nuevos movimientos vecinales se empieza a ver a finales de los ochenta del pasado siglo, pero es a partir de la década siguiente cuando van tomando más espacios e iniciativas.

La capacidad de actuación de los movimientos ciudadanos, tanto los tradicionales como los emergentes, estriba en el grado de participación de sus miembros a nivel individual y colectivo y en su estilo de organización. No basta con proclamar el derecho y el deber de la participación, es necesario articular mecanismos que permitan la información de los vecinos y el conocimiento de los métodos y técnicas de actuación más efectivas, para una eficaz participación.

Para lograr estos propósitos es necesario que los dirigentes y los cuadros de las AA.VV. y de otras asociaciones vecinales, se vayan formando adecuadamente para actuar, no sólo dentro de las propias organizaciones, sino también de cara a la sociedad global.

En el ámbito formativo, ya desde la segunda mitad de los años ochenta del siglo XX, se realizan encuentros y seminarios de estudio sobre diversas cuestiones que afectan al movimiento vecinal. En las diferentes asambleas anuales que tiene la Federación de AA.VV., se plantean de forma sistemática interrogantes relacionados con la formación. De este modo, el tema se expuso en la Asamblea de la Coordinadora de Asociaciones de Vecinos de España (C.A.V.E.) celebrada en Cuenca en 1991.

En 1992 se celebró en Mallorca el II Curso de Formación de la C.A.V.E., al que asistieron gran cantidad de dirigentes de AA.VV. de toda España. Posteriormente, en la Asamblea de la C.A.V.E. celebrada en Vigo en marzo de 1993, también fue recurrente el tema de la formación y capacitación de los dirigentes y miembros del movimiento vecinal. Podemos indicar que durante toda la década el tema de la formación ha sido recurrente y se aprecia la necesidad de formar convenientemente a la ciudadanía en asuntos comunitarios.

Actualmente, se está produciendo un resurgimiento del movimiento ciudadano ligado a la denuncia de problemáticas relacionadas con el ámbito de las drogodependencias, del racismo o la xenofobia, etc., que reflejan el malestar social existente en amplios sectores populares que residen en los barrios periféricos de las grandes ciudades.

Las nuevas organizaciones ciudadanas cuentan con un alto número de profesionales que están creciendo y consolidándose en base a la participación de nuevos voluntarios y, también, a través de una sintonía más clara con los sectores ciudadanos en los que se instalan.

Se están convirtiendo en un tejido asociativo cada vez más prestador de servicios a la comunidad y más profesionalizado, por lo cual debe tener cuidado, porque puede correr el peligro de ser más una alternativa a la prestación de servicios públicos que un factor de participación y protagonismo del voluntariado y un catalizador de las respuestas a las carencias colectivas de la ciudadanía.

En este sentido, se van enmarcando cada vez más en el tercer sector, reconvirtiéndose en asociaciones que trabajan en el marco de la economía social,

como señala Rodríguez Villasante (1999: 204), y van consiguiendo la apertura de nuevos espacios, produciendo, también, sus propias redes de intereses, objetivos y metas.

El movimiento vecinal debe erigirse como un marco para la participación ciudadana y un espacio de construcción de soluciones ante los problemas de la ciudad. Para esto tiene que dotarse de un proyecto vecinal propio y autónomo, en el que se refleje la idiosincrasia del movimiento. Todo esto acompañado de un talante progresista y sin estar subordinado a los intereses de partido político alguno.

Por todas estas razones expuestas, consideramos que el movimiento vecinal puede y debe ser uno de los motores que impulsen a los nuevos movimientos sociales, porque es capaz de aunar los esfuerzos de diferentes grupos de ciudadanos que tienen en común la problemática social que impera en sus hábitats. Con lo cual, puede fortalecer la democracia y consolidar el tejido asociativo, constituyendo redes sociales que, como indica Castells (1998), puedan provocar cambios socioeconómicos, culturales y tecnológicos que incrementen la conciencia de la ciudadanía y nos permita, según Cebrián (1998), acceder a un mundo cada vez más relacional y globalizador.

Por otro lado, al movimiento vecinal le queda por hacer una gran labor en el campo de las relaciones humanas, construyendo espacios de relación social que son urgentemente precisos, de cara al desarrollo de una convivencia equilibrada en nuestras ciudades, porque según la trayectoria que están tomando las sociedades actuales se encaminan hacia posturas individualistas y egocéntricas.

1.6. Las organizaciones no gubernamentales.

Los movimientos sociales actuales están conformados por asociaciones de carácter no gubernamental que cuentan con un número apreciable de personas voluntarias, para el desarrollo de sus actividades.

La figura del voluntariado se ha ido incrementando en los últimos años y es un término que se extiende entre la población. Sin embargo, no existen datos

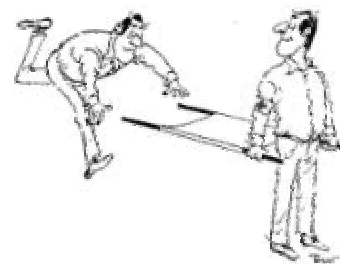
claros sobre el voluntariado en España, desde los medios de comunicación se asegura que el voluntariado crece incesantemente y el propio Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, ha cifrado recientemente en más de 500.000 el número de voluntarios existentes en nuestro país. Aunque existen bastantes más, según aseguraba Alberich Nistal (1996) en la segunda mitad de los años noventa del pasado siglo.

Encontramos algunas confusiones entre los términos de voluntario y socio. Desde el punto de vista de Alberich Nistal (1996: 8) *"voluntariado son todas las personas que libremente colaboran con una asociación o institución (sin fin de lucro y que realiza actividades de interés general) y no reciben remuneración por ello"*. Mientras que el socio es la persona que está afiliada a la entidad y participa, o no, en el desarrollo de las tareas propias de organización e infraestructura interna de la misma. En muchas ocasiones, la figura del voluntario y el socio confluyen en la misma persona.

Las O.N.G.'s al ir concentrando la acción colectiva sobre objetivos concretos y bien definidos en la mayoría de sus actuaciones, tienen la ventaja de los grupos pequeños, en cuanto a grado de coherencia y eficacia en la búsqueda de sus objetivos programáticos, lo cual les proporciona gran operatividad, a la vez que pueden actuar como grandes organizaciones desplegando gran cantidad de recursos.

Además, tienen el valor de la independencia, como asegura Rodríguez Villasante (1996: 6), sobre los requisitos gubernamentales o ideológicos que le pueden condicionar. Aunque es cierto que existen ideologías presentes y predominantes en toda asociación voluntaria, pero el valor al que se aspira es a que el método colectivo y plural, para determinar los fines y hasta las actividades, sea el que se imponga sobre los planteamientos ideológicos presentes.

El voluntariado suele trabajar en el mundo asociativo independientemente de que estas personas estén afiliadas o no a la organización en la que colaboran. El grupo más numeroso de voluntarios es aquel que está constituido por los miembros de las juntas directivas y colaboradores habituales de las asociaciones, de vecinos y otros movimientos ciudadanos.



Al hablar de asociaciones y movimientos sociales es necesario referirse a personas que se unen voluntariamente para realizar una actividad colectiva, incluyendo, de este modo, el término voluntariado en su propia definición. así, el voluntariado, en sí mismo considerado, constituye un substrato común a toda iniciativa social. Incluso el Ministerio de Cultura organizó unas Jornadas Europeas de Voluntariado Cultural, en Mollina (Málaga) en 1995, con el fin de reconocer y acrecentar esta labor social. Además, el Senado aprobó la Ley del Voluntariado el 20 de diciembre de 1995, con lo cual existe un paraguas jurídico para el desarrollo de las actividades voluntarias.

La citada Ley tiene detractores en diversos ámbitos de los movimientos sociales como asegura Montañés (1996: 11) al decir que gran número de O.N.G.'s se oponen a la misma por la presión que están teniendo desde la Administración, para incluir entre sus voluntarios a personas que realizan la prestación social sustitutoria, aunque esta situación se acabó el año 2001, debido a que los ciudadanos ya no tendrán que realizar el servicio militar.

El acogimiento a subvenciones públicas, de las O.N.G.'s, se ha visto condicionado por la creación de plazas para la prestación social sustitutoria, con lo cual estas organizaciones, si querían seguir recibiendo subvenciones gubernamentales, tenían que estar más pendientes de satisfacer las exigencias de la Administración que del desarrollo de sus propios programas. Todo esto se está modificando actualmente.

El voluntariado moderno nace con el tiempo liberado, que se sustancia sobre una racionalidad que no es estrictamente económica. No surge del tiempo

vacío, que se emplea en actividades de evasión, ni del tiempo parado, que posee la amargura de la impotencia, sino del tiempo disponible (García Roca, 1994).

El voluntariado contemporáneo es, en definitiva, el ejercicio de la ciudadanía del civismo, entendido éste como el conjunto de disposiciones y actitudes que llevan al ser humano a comportarse de acuerdo con el orden establecido para promover una vida cívica y social que potencie la ciudadanía (Pérez Serrano, 1998b).

Indica Malagón Bernal (2000:156) que en situaciones de cambio social rápido, las asociaciones voluntarias adquieren importancia como medio de organizar a la población para alcanzar nuevos objetivos. Para definir la acción voluntaria aplicada a las asociaciones existentes, vamos a recurrir a cuatro características claves:

1. Su afiliación es libre, en el sentido de que ni es preceptiva ni se adquiere por nacimiento. No debe encontrarse coaccionado por ningún otro factor más que su firme decisión y su profunda convicción.
2. Se asocia con otras personas con la finalidad de ayudar con eficacia a los demás. Es desde una asociación donde el voluntario es reconocido como tal.
3. El voluntario actúa de modo altruista, es decir, presta sus servicios sin buscar compensación de ningún tipo. Esta forma de actuar que hace referencia a una motivación básica, además de contribuir a configurar y definir su esencia, expresa una jerarquía personal de valores cívicos.
4. Son independientes del Estado.

En contraposición a esto podemos señalar que no es un voluntario:

- ? Mano de obra barata.
- ? Suplencia de profesionales remunerados.
- ? Personas que realizan prácticas profesionales.
- ? Personas que hacen méritos en una asociación o entidad para poder acceder, en el futuro, a un puesto de trabajo.

En el marco de las O.N.G.'s encontramos diferentes tipologías de las mismas, las más tradicionales son las de acción social que aparecieron hace ya algunos siglos, casi siempre en el contexto religioso, tanto en Oriente como en Occidente, ya que podemos decir, a modo de ejemplo, que en Japón hasta la segunda mitad del siglo XIX los templos religiosos fueron centros de atención social con una fuerte participación de personas voluntarias. También la Iglesia Católica ha ejercido funciones caritativas a lo largo de su historia, en la actualidad estas acciones, que hoy en día tienen un fuerte componente de promoción, se realizan a través de Cáritas.



Templo Religioso Japonés

Pero, como señala Malagón Bernal (2000: 159), el término no gubernamental proviene de la Carta de las Naciones Unidas que en su capítulo X, artículo 71, faculta al Consejo Económico y Social para entablar relaciones con las O.N.G.'s: *"el Consejo Económico y Social podrá hacer arreglos adecuados para celebrar consultas con organizaciones no gubernamentales que se ocupen en asuntos de la competencia del Consejo"*.

Esta noción de Naciones Unidas tenía en sus orígenes una acepción jurídica, la cual quedó plasmada en la definición que la resolución 288 de 27 de febrero de 1950 hizo del término ONG *"toda organización internacional cuya constitución no sea consecuencia de un tratado intergubernamental"*. Esta consideración jurídica e internacional se fue diluyendo y dando paso a una perspectiva sociológica que considera que una ONG es cualquier agrupación, asociación o movimiento constituido de forma permanente para desarrollar una actividad colectiva estable sin ánimo de lucro.

Sin embargo, esta definición encierra diversas tipologías, dependiendo de los objetivos para los que han sido creadas. Una posible clasificación sería la siguiente:

1. *Reivindicativas*, que serían aquellas asociaciones que ante determinadas situaciones sociales acuden a la denuncia, protestas y movilización de sus miembros y simpatizantes.
2. *De servicios*, que serían aquellas asociaciones que prestan servicios a determinados colectivos con problemas sociales, actuando generalmente como apéndice de la Administración Pública y están en gran parte financiadas por la misma.
3. *De desarrollo*, constituidas por aquellas organizaciones privadas que realizan actividades en comunidades deprimidas económica y socialmente para el desarrollo e integración de las mismas.

En esta tipología las O.N.G.'s más representativas en la actualidad son las que se dedican al desarrollo y promoción de la población. A continuación, las vamos a analizar un poco más en profundidad.

Si realizáramos una clasificación general de las O.N.G.'s en relación a su cronología, podríamos distinguir tres momentos, o generaciones como las denominamos aún sabiendo que el término generación lo utilizamos por su utilidad conceptual y somos conscientes de sus limitaciones.

a) Primera generación

Las primeras organizaciones no gubernamentales para el desarrollo (O.N.G.D.'s) aparecen tras la Segunda Guerra Mundial y la constitución en San Francisco de las Naciones Unidas. El Plan Marshall estableció para la reconstrucción europea, las bases del que se considera como el modelo de desarrollo latente en esta primera generación: modelo que equipara el desarrollo con crecimiento económico.



Desde sus inicios el Plan Marshall contó con el apoyo de las Organizaciones Privadas Voluntarias que es la denominación que reciben las O.N.G.D.'s en Estados Unidos. Estas entidades se encargaban de distribuir la ayuda alimentaria dentro de un programa cuya vigencia ha llegado hasta nuestros días.

Las características fundamentales de esta generación son las siguientes:

- ? Realizan acciones de ayuda, de emergencia o humanitarias.
- ? Ofrecen servicios específicos, muchos de ellos de carácter profesional y con un marcado carácter asistencialista.
- ? Carecen de la participación del beneficio en el proyecto.
- ? Realizan acciones sustitutivas del Estado al concebir el desarrollo sin grandes cambios estructurales ni sociales.

b) Segunda generación

Aparecen durante los años sesenta del pasado siglo, propiciadas por diferentes factores, tales como: el desarrollo de los movimientos civiles en Europa y América que cuestionaban las estructuras del Estado y los modelos de desarrollo, extensión de los postulados del Concilio Vaticano II que ofrece un impulso enorme a la participación de los laicos en la acción de la Iglesia Católica en todo el mundo y, finalmente, las voces que vienen del Sur, específicamente de Latinoamérica, y comienzan a cuestionar el tipo de cooperación para el desarrollo que se venía realizando hasta ese momento.

Las características más claras de esta generación son las siguientes:

- ? Se realizan proyectos de carácter sectorial y con agentes sociales.
- ? Ofrecen un servicio de acompañamiento en los procesos de constitución orgánica y buscan la autosuficiencia.
- ? Los beneficiarios del proyecto son protagonistas del proceso de desarrollo.
- ? La ubicación de estas O.N.G.D.'s respecto a los gobiernos podemos denominarla de intermedia.

c) Tercera generación

Aquí encontramos dos períodos claros.

- ? El primero se inicia en 1973 que, paradójicamente gracias al alza del precio del petróleo, favoreció la abundante disponibilidad de

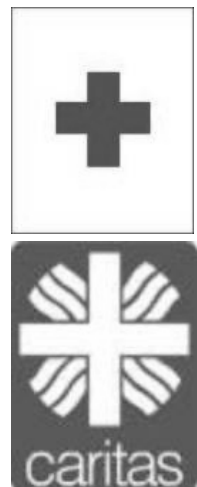
petrodólares, iniciando un período de endeudamiento creciente de los países del sur, desembocando en la llamada 'crisis de la deuda' en 1982, cuando México se declara incapaz de hacerse cargo de las costas que supone su deuda.

- ? El segundo, que algunos llaman cuarta generación, se inicia en 1982. Se caracteriza este período por aquellas O.N.G.D.'s que, sin dejar de cooperar estrechamente con el sur, priorizan la opinión sobre los líderes de opinión y grupos de poder en sus propios países, promoviendo la búsqueda de un cambio estructural en las relaciones internacionales y en el proceso de desarrollo.

Las características de esta tercera generación son las siguientes:

- ? Sus acciones buscan el desarrollo autosostenido, autónomo y sistemático.
- ? Esta generación asume en sus acciones la búsqueda del fortalecimiento de la participación política, la construcción de plataformas estratégicas y la consolidación de la participación de la sociedad civil.
- ? Los beneficiarios son artífices de su propio desarrollo.
- ? La ubicación respecto a los gobiernos está claramente definida y dependerá de la coyuntura política que presente el país.

La evolución de las O.N.G.D.'s en nuestro país ha sido bastante dispar. Con la excepción de la 'Cruz Roja Española' que se encuentra implantada en nuestro territorio desde finales del siglo XIX, las primeras aparecen vinculadas a la corriente confesional. Así, surge 'Cáritas' en 1942, la 'Asociación Misionera Seglar' (AMS) en 1947 y la 'Obra de Cooperación Apostólica Seglar Hispanoamericana' (OCASMA) en 1957. Eran entidades con un cariz muy asistencialista, pero, también es cierto, que durante estos años cualquier cuestionamiento que fuese más allá de este enfoque se podía considerar político y suscitaba el recelo de las autoridades.



En la segunda mitad de los años cincuenta del pasado siglo se inicia una tímida apertura de España hacia el exterior y aparecen unas O.N.G.D.'s vinculadas a instituciones internacionales. Tal es el caso de la 'Asociación de Amigos de las Naciones Unidas' (ANU) en 1962 y la 'Sociedad Internacional de Desarrollo' (SID) en 1966.

Durante la segunda mitad de los años cincuenta y, sobre todo, en los años sesenta del siglo XX, proliferan O.N.G.D.'s por toda Europa, pero en España al no existir libertad política esto no podía suceder. Por esta razón, en el seno de la Iglesia y gracias a la cobertura y apertura que demostraron algunos representantes eclesiásticos, aparecen un nuevo tipo de entidades que aún teniendo un sello confesional, no consideran como labor propia la propagación de la fe en el mundo empobrecido. Estas entidades se han prolongado a lo largo del tiempo: 'Intermón' (1956), 'Ilepala' (1958) y 'Manos Unidas' (1962).



Durante la Transición no hay una gran preocupación por las entidades no gubernamentales, porque la preocupación principal estribaba en la construcción política y democrática del país y la organización y articulación de los partidos políticos.

Pero, a partir de 1985, se produce una eclosión de entidades y surgen O.N.G.D.'s de diverso signo. De este modo, las podemos clasificar como sigue:

a) Las *O.N.G.D.'s 'políticas-sindicales'*, que tienen sus orígenes en partidos políticos, sindicatos, grupos o personas vinculadas con el uso del poder político, etc. Podemos señalar las fundaciones 'Solidaridad Democrática' y 'Solidaridad Internacional', así como el 'Instituto de Promoción y Apoyo al Desarrollo' (IPADE), todas ellas vinculadas al PSOE. La Fundación 'Largo Caballero' y la 'Fundación para el Desarrollo del Cooperativismo y la Economía Social' (FUNDESCOOP) y el 'Instituto Sindical de Cooperación para el Desarrollo' (ISCOD), todas ligadas a la UGT.

b) Las *O.N.G.D.'s 'solidarias'*, cuya denominación radica en sus orígenes, ya que surgen a raíz de experiencias de grupos y personas en actividades de cooperación internacional o de solidaridad político-social. Algunas de ellas son: 'Solidaridad para el Desarrollo y la Paz' (SODEPAZ), 'Asociación Andaluza para la Solidaridad y la Paz' (ASPA), 'Asociación Solidaria Aragonesa' (ASA), etc.

c) Las *O.N.G.D.'s 'internacionales'*, que empezaron a aparecer en nuestro país durante los años sesenta del siglo XX, pero perfilan sus características en este período. Son entidades vinculadas a instituciones internacionales. De ellas existe una gran variedad, señalaremos sólo algunas de las mismas: 'Alimentación y Desarme', 'Médicos sin Fronteras', 'Veterinarios sin Fronteras', 'Educadores sin Fronteras', etc.

d) Las *O.N.G.D.'s 'oficiales'*, que están constituidas por organismos e instituciones de carácter voluntario, sin ánimo de lucro y que realizan sus objetivos al amparo del Estado o de organismos de carácter oficial, tal es el caso de la 'Cruz Roja Española' y la 'Comisión Española de Ayuda al Refugiado' (CEAR).

En definitiva, las O.N.G.'s representan un ámbito muy importante de los movimientos sociales y muchas de ellas constituyen verdaderos espacios de formación. En estas organizaciones se le concede una gran relevancia al conocimiento sobre las zonas y las personas con las que se va a tratar y esto exige un proceso de formación constante que es inherente a la propia marcha de las entidades.

1.7. Situación actual de los movimientos sociales.

Desde nuestro punto de vista, queremos reseñar la importancia que hay que concederles a los nuevos movimientos sociales citados en este apartado, por la gran cantidad de aportaciones que pueden realizar para el desarrollo de una vida más armónica y justa sobre un planeta que es de todos y del que todos somos responsables.

Para conseguir esto, es preciso, y urgente, la consolidación de un sistema de redes de comunicación e información que vertebre todos estos movimientos

sociales y los unifique en su esfuerzo colectivo por la transformación de la sociedad.

Consideramos que constituye un grave error, el trabajo unívoco y desconectado que se está realizando en muchas de las organizaciones que se encuentran en el ámbito de estos movimientos, es necesario una unidad de acción por la propia supervivencia de estos colectivos y por la necesidad social de esta coordinación.

Por otro lado, las reivindicaciones de estos movimientos, aún siendo distintas, confluyen en unos objetivos similares, que son la transformación social y la emergencia de unos valores en los que el derecho a la paz, el respeto a los derechos humanos, el despertar de la conciencia ecológica o la ineludible responsabilidad de evitar la discriminación por razón de género, sean elementos primordiales de su acción. Por este motivo, es más difícil comprender la dispersión en las actuaciones y la ausencia de coordinación. Esperamos que en los próximos años estas demandas de unidad sean ya historia y que una gran coordinación entre todos los movimientos sociales, tradicionales y nuevos, inunde nuestra sociedad con alternativas y propuestas verdaderamente edificantes e imaginativas.

El año 2001 supone la entrada en un nuevo siglo y en un nuevo milenio, lo cual plantea el reto de una configuración novedosa de los movimientos sociales y del movimiento asociativo en general. Según Alberich Nistal (1994) y Rodríguez Villasante (1999), es evidente que el asociacionismo y los movimientos sociales de los años noventa del pasado siglo han sido muy diferentes a los de los años sesenta y setenta y esto ha sido así, por el cambio que se ha producido en las circunstancias políticas, económicas y sociales. Por este motivo, analizaremos las nuevas características de los movimientos sociales y los procesos a seguir para la recuperación del espacio ciudadano.

En los movimientos sociales actuales, está tomando cuerpo un sentido interclasista, hacia el que se va caminando. Esta evidencia se refleja muy claramente por ejemplo en el movimiento verde, que a niveles ideológicos y

políticos mantiene unas posturas muy abiertas, en las que confluyen varios sectores de las ideologías tradicionales.

Quizás se esté produciendo este fenómeno, porque, como exponía Rodríguez Villasante (1988: 67), a finales de los años ochenta del pasado siglo, no podíamos hablar ya propiamente de clases sociales, ni tampoco de fracciones de clase, era preferible tener en cuenta otro concepto: bloque social. En éste confluyen varias facciones sociales que tienen intereses y objetivos comunes, y que les une una serie de circunstancias culturales, que les permiten manifestarse desde unas posiciones socioeconómicas muy parecidas.

Estaríamos hablando de una sociedad de los tres tercios que son desiguales en número de miembros y en poder económico y social. Es decir, encontramos unas capas dominantes muy minoritarias, unas clases medias que participan de manera tutelada y unas clases populares, compuestas por desempleados, pensionistas y pobres de todo tipo. Por tanto, estos bloques, no sólo tienen situaciones socioeconómicas distintas, sino también político-culturales.

Actualmente, están predominando las asociaciones pequeñas, creadas con un fin muy concreto y que tienen un tiempo determinado de duración. Este hecho se está notando en las asociaciones informales, compuestas por colectivos juveniles, culturales, etc. que se transforman o reciclan constantemente, adaptándose a las nuevas situaciones y a las circunstancias que les rodean, aunque prevalece en ellas su papel formativo, porque difunden actividades culturales, como asevera Tejedor (2000: 199).

Esto constituye un hecho positivo, ya que la adaptabilidad en los tiempos de crisis es muy importante, pero también es un signo negativo, porque provoca dependencia de las subvenciones públicas, aislamiento y localismo, porque la falta de coordinación conlleva que no se conozca el trabajo de otras entidades que a lo mejor realizan labores parecidas y tienen experiencias semejantes.

Los movimientos sociales consolidados, tales como: feministas, pacifistas, ecologistas..., están trabajando de cara a un pequeño sector social, pero

ignorando, en su mayoría, las experiencias y vivencias que están realizando otros colectivos similares, e incluso se produce una cierta descoordinación dentro de los mismos, así lo expone Orellana (1996: 40) cuando afirma que existe una ausencia de una estructura organizativa estable que vigore, coordine, genere eficacia y asiente el futuro del movimiento pacifista en España.

Los movimientos sociales deben ser alternativos en su organización interna, pasando de unas estructuras jerarquizadas a otras horizontales y de carácter cooperativo. Lo alternativo se tiene que vislumbrar, también, en sus acciones, desde la formulación de objetivos hasta los medios para alcanzarlos. Además, deberían ser alternativos respecto a su ámbito de actuación, para que se convirtieran en instrumentos útiles de cara al análisis de la realidad social y fueran un elemento de cambio social a través de sus asociados.

Por tanto, podemos considerar que los cauces del progreso social evolucionan desde enfoques dictatoriales, de concentración del poder, "*el antropomorfismo del tirano*" como lo denomina Fernández de Castro (1993: 60), hacia otros de carácter democrático y, en el marco de éstos, desde las democracias representativas a las democracias participativas. Por consiguiente, es necesario conseguir la presencia activa en los proyectos, desde su diseño hasta su puesta en práctica. En el ámbito más individual se debe tender, desde el ciudadano entendido como súbdito, hasta el ciudadano entendido como persona libre que ponga en juego todas sus capacidades y sea un actor de transformación de su medio social.

Actualmente, es necesario revisar los estilos específicos de organización, para que todos los miembros de una comunidad puedan, si lo desean, participar plenamente en las acciones que se diseñen, máxime teniendo en cuenta que, como señala Nuñez Hurtado (1993:12), la crisis política nos ha llevado a una situación de desinterés por las formas tradicionales de organización, existiendo un pragmatismo exacerbado. Esto implica una nueva visión de los análisis de la realidad, de la formulación de objetivos sociales, de los procesos de toma de decisiones, de la puesta en práctica de las acciones y de la evaluación de las mismas.

Por estas razones, es lógico que los actuales movimientos sociales se estén construyendo constantemente y tiendan a consolidarse como respuesta solidaria a los antimovimientos regresivos y autoritarios, así como espacios en los que tengan cabida los nuevos sujetos sociales que tienen una fragilidad dentro del sistema, es decir los colectivos marginados y calificados como desviados socialmente que se encuentran fuera de las nuevas articulaciones capitalistas.

El reconocimiento, la denuncia y los intentos para solucionar de manera activa las necesidades, en muchas ocasiones extremas, que la desmovilización social, la mercantilización y la empresarialización de la vida cotidiana y la privatización de parcelas del estado del bienestar han dejado fuera, se han tornado en los motivos fundamentales de movilización colectiva en los años noventa del siglo XX y como estandartes de lucha de los nuevos movimientos sociales.

Muy recientemente se están configurando una serie de colectivos sociales que, en algunos casos son O.N.G.'s, pero en otros son grupos de personas que se agrupan para reivindicar una serie de cambios sociales a gran escala. Estos colectivos se comunican en gran medida a través de internet y se les conoce como los activistas o luchadores contra la globalización. Una de sus primeras acciones la llevaron a cabo en la cumbre del Fondo Monetario Internacional celebrada en la ciudad de Seattle (Estados Unidos), durante el otoño de 1999, en la cual se manifestaron contra la globalización, el neoliberalismo imperante y los desequilibrios norte/sur. Las protestas derivaron en una verdadera batalla campal, entre los 20.000 manifestantes y la policía norteamericana.

Una situación similar a esta se produjo en la 55 reunión del Fondo Monetario Internacional celebrada en Praga (República Checa), a finales de septiembre de 2000, en la cual algunos grupos de los que componían la manifestación pacífica de 10.000 personas que se manifestaban en contra de la globalización, iniciaron unos violentos disturbios que terminaron en fuertes conflictos por las calles de la ciudad y con la detención de algunos manifestantes, entre ellos dos españoles.

Estos grupos antiglobalización no constituyen todavía auténticas entidades pertenecientes a lo que conocemos como movimientos sociales, pero están configurándose como una nueva forma de entender la organización y el poder de convocatoria que tienen y la facilidad para comunicarse y desplazarse es importante.

Es posible que en pocos años se organicen aún más y se configuren como un nuevo sector de los movimientos sociales que tratan de reivindicar un equilibrio mundial en la economía y en el respeto al medio ambiente. En este sentido, la reunión del Fondo Monetario Internacional que se iba a celebrar en los últimos días de mayo de 2001 en Barcelona, se suspendió debido al temor existente de enfrentamientos con estos grupos.

Todos estos planteamientos nos aclaran la situación actual de los movimientos sociales, pero es evidente, desde nuestro punto de vista, que en la actualidad el poder específico de los movimientos sociales es relativamente débil y que, por consiguiente, su presencia en los foros de presión políticos, económicos y de decisión, es escasa. De igual modo, es constatable que la influencia de los mismos en los medios de comunicación es prácticamente inexistente, saliendo a la luz pública sólo cuando se generan noticias de gran trascendencia o de relevancia informativa para los propios medios, instrumentalizando éstos, en ocasiones, el propio trabajo y esfuerzo de los movimientos sociales, con oscuros fines de audiencia en cadenas de radio y televisión o implantación en el mercado de la prensa.

Por otro lado, el poder económico y financiero de los movimientos sociales es muy reducido, al igual que lo es, también, el de autoorganización social que se encuentra muy por debajo del umbral que les correspondería. En estas últimas reflexiones excluiríamos en cierta medida al movimiento sindical, que sí que tiene un peso específico importante en el conjunto de la sociedad.

Sin embargo, los nuevos movimientos sociales no acaban de adquirir esa fuerza y coordinación que necesitan para superar las barreras que impiden un desarrollo extensivo de los mismos, lo cual nos lleva a plantearnos una serie de

interrogantes sobre las causas que generan estos problemas y la búsqueda de las necesarias alternativas de cambio.

Aunque algunas perspectivas positivas se vislumbran en el horizonte, por ejemplo el trabajo que viene realizando el Foro Alternativo de Porto Alegre, que tuvo su punto álgido en la cumbre que celebraron diferentes grupos sociales en esta ciudad brasileña a finales de enero y principios de febrero del año 2001. El Foro está haciendo aportaciones muy serias a la situación de desequilibrio económico, social y humano que vive el planeta y en las mismas participan científicos, intelectuales y personas relevantes del ámbito asociativo.

A mediados del pasado año 2003 el Foro mundial de movimientos sociales se reunió en París, para seguir trabajando por la mejora de la calidad de vida de toda la humanidad. Estos trabajos siguen actualmente, en el año 2004, gracias a los contactos realizados a través de redes y mediante el uso de internet que permite la conexión constante de las diferentes organizaciones que trabajan en el Foro, para mantenerse unidas e informadas sobre las diferentes cuestiones que constituyen el objeto de su existencia y su lucha.

En suma, podemos decir que los movimientos sociales constituyen espacios educativos, en los que esencialmente son las personas adultas las que se van formando, a través de las propias acciones que desarrollan las organizaciones que se encuadran en los mismos.

Capítulo 2. Una aproximación al término “Educación de Personas Adultas”

Diversos organismos internacionales y variados autores relevantes en este ámbito nos ofrecen su punto de vista acerca de lo que constituye la educación de personas adultas.

En este sentido, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, constituida por la UNESCO, aporta un concepto de educación de personas adultas en que se considera a ésta, como el sustitutivo de la educación primaria para un gran número de las personas adultas del mundo y, por otro lado, configura el complemento de la educación básica o profesional para bastantes personas que sólo recibieron una formación muy incompleta.



Por otra parte, alarga la educación de los sujetos, a los cuales permite hacer frente a los nuevos desafíos que van generándose en su hábitat. Además, mejora la formación de aquellas personas que tienen una educación superior. Por consiguiente, supone una manera de expresión individual para todas las personas (Faure, 1983: 289).

Desde otra perspectiva se sitúa el profesor Collado cuando afirma que la educación de personas adultas es un proceso en el cual las mismas, aprenden mediante un método apropiado, a mostrar respuestas individuales ante las situaciones en las que se hallan. Específicamente define la educación de personas adultas como:

"Un proceso dentro de un marco de derechos humanos en el que intervienen las personas adultas con su experiencia, su cultura, su individualidad y su pertenencia a una comunidad, por decisión propia, en cualquier lugar sea escuela o no, o por los propios adultos, bien en presencia, a distancia, o por materiales especiales organizados dentro de un paradigma metodológico que debe ser decidido y asumido por los adultos, para conseguir un perfeccionamiento general o sectorial, que les capacite para dar respuestas

personales, bien desde las respuestas que ha adquirido o/y desde su propia personalidad" (Collado, 1992: 5).

Por su parte Monclús (1990: 14-15) considera que la educación de personas adultas es aquella en la que se utilizan todos los métodos que contribuyen a la configuración de la personalidad, dispuestos para todas las personas adultas, sin distinción, aparte del grado de enseñanza cursado y del nivel obtenido.

A nivel internacional se acepta el término educación de personas adultas, tal y como lo hizo el Consejo de Europa, en la Conferencia de Estrasburgo de 1980 y en las recomendaciones que realizaron los ministros de los Estados miembros, referentes a las políticas relativas de educación de personas adultas en 1981. Sin embargo, la definición más clara la ofreció la UNESCO, en la Conferencia de Nairobi de 1976, afirmando que:

"La expresión educación de adultos designa la totalidad de procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente, la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente: sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente" (UNESCO, 1977: 124).

Otra definición bastante globalizadora es la de Camacho (2001), puesto que abarca bastantes aspectos a considerar en una verdadera educación de personas adultas.

"La educación de personas adultas constituye un derecho de todas las personas, para que puedan desarrollarse y perfeccionarse de manera integral, tanto individual como colectivamente, teniendo como contexto de referencia la educación permanente y considerando esencial la construcción colectiva del conocimiento y la cultura como una forma de expresión genuina. Valorando la experiencia y extrayendo de la misma todo su potencial y esto realizado en el marco formal, no formal e informal, tanto en presencia como a distancia o mediante materiales específicos organizados en el entorno de un modelo metodológico concreto decidido y asumido por las personas adultas. Proponiendo la socialización de los conocimientos existentes y potenciando los valores comunitarios, solidarios e interculturales, puesto que nos encontramos en sociedades cada vez más multiculturales y multiétnicas. Potenciando el marco, que a todos nos acoge, de los derechos humanos y favoreciendo el desarrollo del espíritu crítico mediante procesos de investigación colectiva, orientados a la transformación de las condiciones de vida de las personas y del incremento de la calidad de vida de la comunidad" (Camacho, 2001: 415). Nuestra posición es formular una definición inacabada que se puede completar con las nuevas situaciones que se presenten en la sociedad actual y, además, porque pretendemos ser coherentes respecto a la complejidad del concepto.



Pero, antes de formular definición alguna quisiéramos hacer algunas consideraciones que nos parecen oportunas, para clarificar lo que entendemos por educación de personas adultas y lo que consideramos que no lo es. En este sentido, la educación de personas adultas constituye un acto voluntario de aquellas personas que deciden libremente iniciar este proceso formativo, es una necesidad sentida y expresada por las personas adultas y no una imposición de otras personas u organismos, ya sean públicos o privados. Además, la educación de personas adultas debe constituir un aliciente que despierte el deseo de



aprender y permita a las personas adultas comprender la realidad y ofrecer respuestas creativas a los problemas y situaciones con las que se enfrentan.

Consideramos que hay diferentes elementos que caracterizan a la conceptualización de la educación de personas adultas. Teniendo en cuenta que nos encontramos en una sociedad democrática, el acceso a los bienes culturales constituye un derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas, lo cual se refleja en el artículo 27 de nuestra Constitución. Por tanto, la educación de personas adultas constituye un proceso formativo al que todos y todas deben tener acceso y que debe facilitar el ejercicio de los deberes y derechos como miembros de la ciudadanía. De este modo, no se limita sólo a una preparación para desempeñar tareas laborales o sociales, sino que es un ámbito en el que se produce un desarrollo integral de la persona.

El contexto referencial de la educación de personas adultas lo constituye la educación permanente. Por consiguiente, nos estamos refiriendo a una parte dentro de un entorno más amplio, una parte que además no está acabada y cuya finalidad principal no es la compensación de déficits de la etapa de escolaridad obligatoria. Lo cual, no quiere decir que haya que realizar tareas urgentes con colectivos o grupos que se encuentren desfavorecidos, pero, en ningún caso, conviene obviar el referente de la utopía.

Estimamos que la educación de personas adultas implica que el conocimiento constituye una creación de todas las personas, que lo desarrollan de forma colectiva en el transcurso de sus interacciones cotidianas. En este sentido, algunos autores consideran que cada uno de nosotros piensa sus propios pensamientos, pero los conceptos los compartimos con nuestros semejantes.

Esto nos aproxima a una educación de personas adultas cuyo interés no puede centrarse solamente, en la transmisión de conocimientos, sino en favorecer la creatividad colectiva de la ciudadanía. Este último planteamiento nos orienta hacia el concepto de cultura y, en este sentido, destacaríamos las aportaciones de Geertz (1989) que nos expone el concepto semiótico de cultura y lo analiza como un entramado de relaciones, o las aportaciones de Moreno

(1981) que entiende la cultura como las formas a través de las cuales una comunidad se expresa y manifiesta.

Las contradicciones que podemos encontrar entre los diferentes planteamientos de la creación cultural y de la transmisión del acervo de una sociedad, queda superada por las aportaciones de Gramsci (1976:14) al indicar que *"crear una nueva cultura no significa sólo hacer individualmente descubrimientos 'originales' sino que significa también -y especialmente- difundir críticamente verdades ya descubiertas, 'socializarlas' por así decir y, por consiguiente, convertirlas en base de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual y moral"*. Por consiguiente, de lo que se trata es de conocer para desarrollar acciones que sean significativas y no asumir concepciones que nada tienen que ver con la vida de las personas.

Es preciso tener en cuenta la complejidad de nuestra sociedad actual y la aparición de nuevos fenómenos a los que tenemos que enfrentarnos. Por consiguiente, nuestro concepto de educación de personas adultas debe favorecer la construcción, por parte de las mujeres y los hombres adultos de los recursos y los criterios que les permitan desenvolverse en una sociedad, en la que cada acción se va construyendo de manera cada vez más complicada y difícil. Y, además, de forma colectiva, frente al individualismo generalizado que encontramos, el cual es totalmente contradictorio con formas cada vez más sofisticadas de comunicación.

Es necesario favorecer una educación de personas adultas que nos permita ir construyendo una sociedad más solidaria, sobre todo en estos momentos en que nos azotan los fantasmas del racismo y la xenofobia y nosotros como educadores tenemos que dar respuestas a los mismos y educarnos en la interculturalidad en el seno de una sociedad multicultural, como en la que nos encontramos. La educación de personas adultas no debe restringirse a los procesos que se llevan a cabo en el interior del sistema educativo formal, porque consideramos que la enorme variedad de situaciones, espacios, intereses, finalidades, etc., es tan amplia que no podríamos concebir su existencia sin tener en cuenta todos estos factores. Además, la propia complejidad del concepto

implica que su ámbito se encuentre poco demarcado y, por consiguiente, podamos plantear la conceptualización de una gran variedad de espacios.

Finalmente, señalar que la concepción de educación de personas adultas supone un determinado interés de la investigación y, en este caso, lo conectamos con el modelo emancipatorio que orienta las ciencias críticas. Entre otras razones, porque consideramos que desde este enfoque de análisis de la realidad, se construye un espacio social en el que las personas adultas pueden interactuar de forma coherente, ya que si estos colectivos no intentan cambiar como personas y, por ende, transformar su espacio vital, en este caso su propia familia y después la comunidad en la que viven, no están aprehendiendo de verdad, lo que significa una educación de personas adultas liberadora.

Comprendemos que este planteamiento es muy complicado de llevar a la práctica, pero si no podemos realizarlo en su totalidad, al menos la obligación de las personas adultas es caminar hacia ese horizonte, un tanto utópico tal vez, pero necesario si queremos vivir con dignidad, en el que el respeto por los semejantes sea la norma habitual, que la convivencia con el resto de seres vivos que habitan en el planeta constituya la ley más preciada y esos valores sólo se pueden conseguir con una buena dosis de educación y tolerancia que se adquiere en la infancia, pero que hay que cultivar durante toda la vida, para que no se nos olvide su aplicación en la vida cotidiana.

Todo lo expuesto nos lleva a explicitar nuestra concepción de la educación de personas adultas. Por consiguiente, desde nuestra perspectiva:

“La educación de personas adultas se erige como un derecho inherente a la personas humana, con el objetivo de conseguir el desarrollo y el perfeccionamiento global individual y colectivo, considerándose como una parte de la educación permanente que es el marco globalizador. Entendiendo que la experiencia personal, profesional o académica es fundamental para la configuración de la persona humana y que los saberes se han podido obtener tanto presencialmente como a distancia, ya sea en el contexto reglado, no reglado o en el informal, mediante unos materiales especializados que se utilizan a través de un enfoque metodológico elegido y asumido por las propias personas

adultas. Favoreciendo el intercambio cultural entre las diferentes personas que conformamos las sociedades multiculturales actuales y, por tanto, avivando los valores propios de la comunidad y el respeto a los valores humanos como bien supremo. Estimulando la investigación para que las personas adultas sean artífices de su propio aprendizaje y constructores de sus saberes, con lo cual, se puede desarrollar mucho más el espíritu crítico de las personas y contribuir a la configuración de una sociedad más justa, solidaria y democrática".

Esta definición trata de recoger todos los aspectos que ocupan y preocupan actualmente a la educación de personas adultas. Hemos querido resaltar el contexto de los derechos humanos, porque es en el mismo en el que debe encuadrarse cualquier tipo de acción formativa, social, económica, política, cultural, etc., en la que los seres humanos sean los destinatarios. En este sentido, las personas tenemos derecho a desarrollar todas nuestras potencialidades y perfeccionarnos, como se viene destacando por diversos autores desde tiempos inmemoriales y, además, llevar a cabo estas acciones formativas de manera colectiva, reconstruyendo el conocimiento entre todos, lo cual es una peculiaridad de la educación de personas adultas liberadora.

Destacamos, también, la relevancia que desde nuestro punto de vista tiene el recurrir a la experiencia de las personas adultas, la cual les proporciona muchas claves para actuar en situaciones diferentes e incluso nuevas, ante las que nunca se han enfrentado. Esta riqueza experiencial es necesario aprovecharla y extraer de la misma todo el potencial formativo que podamos.

En otro orden de cosas, el desarrollo de la educación de personas adultas no se centra exclusivamente en los centros educativos al efecto, sino que los marcos no formales e informales constituyen espacios educativos privilegiados, en los que es preciso actuar y poder obtener todo lo positivo que encierran, como indican diferentes autores (Luque, 1995; Villasante, 1998...). Además, esta educación no tiene por qué ser siempre presencial, podemos adquirir y desarrollar unos conocimientos muy significativos mediante la educación a distancia y esta línea cada día se está imponiendo más, debido a la falta de tiempo del que no disponen bastantes personas, las cuales quieren seguir

formándose. En este sentido, Pérez Serrano (1998:15) indica *“la formación a distancia adaptada a la práctica y a la experiencia cotidiana de los participantes, favorecen también la construcción activa del conocimiento, partiendo de las experiencias propias y colectivas de su entorno”*.

Por otro lado, las personas adultas debemos formarnos en la socialización de los conocimientos y en la potenciación de los valores comunitarios. Esta consideración de lo comunitario, también nos debe servir para enfrentarnos con dignidad a los nuevos cambios en nuestras sociedades y la proliferación de diversas etnias que la están configurando en los últimos tiempos. Por esa razón, incluir en nuestra definición la necesidad de formarnos en los valores interculturales lo consideramos fundamental, porque nuestra sociedad camina inexorablemente hacia una multiculturalidad que nos está indicando la entrada en un nuevo tiempo.

Finalmente, tenemos que entender que si queremos que todos estos aspectos expuestos, se puedan encajar en nuestras mentes y espíritus, es preciso que nos eduquemos de forma crítica y seamos capaces de reflexionar con entereza y sin engañarnos, sobre la realidad en la que nos desenvolvemos. Sólo de este modo podremos trabajar por una mejora, de verdad, de las condiciones de vida de nuestra comunidad y por la optimización de la calidad de vida de la población que habita en la misma.

En suma, podemos señalar que algunas de estas definiciones nos aportan una serie de sugerencias, acerca de un modelo de educación de personas adultas que se aleja, ostensiblemente, de la concepción formalista que ha tenido hasta ahora. Se considera que los procesos formativos con personas adultas se pueden generar en bastantes ámbitos de la propia vida social de la comunidad y es precisamente esta concepción, la que nos parece más oportuna en la realidad actual de nuestro país. Es por esta razón que consideramos a los movimientos sociales, y especialmente al movimiento ciudadano, como espacios formativos de primer orden y dignos de investigación por las propuestas innovadoras que están llevando a cabo en los últimos años.

Capítulo 3. La perspectiva internacional de la Educación de Personas Adultas

Los organismos internacionales elaboran también sus propias propuestas en referencia a la educación de personas adultas. En este sentido, la UNESCO (1977: 135) propone en el marco internacional a los estados miembros que refuercen su colaboración de manera bilateral o multilateral, con la intención de promocionar el desarrollo de la educación de personas adultas, optimizar sus contenidos y sus metodologías, además de investigar estrategias educativas novedosas. Por consiguiente, propugna que en los acuerdos internacionales que se firmen en materia educativa, se incluyan apartados específicos relativos a la educación de personas adultas.

Este planteamiento que realiza la UNESCO, no sólo va más allá de la simple cobertura dentro del sistema educativo de la educación de personas adultas, sino que extiende los procesos formativos con personas adultas a otras esferas de la actuación social, en la que se están generando constantemente propuestas formativas, como es el caso de las organizaciones no gubernamentales. Además, propone que los diferentes estados miembros cooperen entre ellos, par reforzar los procesos educativos con personas adultas y se intercambien programas, material y recursos técnicos, aunque teniendo siempre en cuenta la idiosincrasia propia del país receptor de esa ayuda.

Es fácilmente verificable la proyección internacional que está adquiriendo la educación de personas adultas, según afirma Federighi (1992: 1). Por esta razón, los procesos originados en los escenarios internacionales, ya no son tan ajenos a las situaciones concretas de los barrios. En décadas anteriores hacer mención a situaciones del exterior, se tomaba como referencia para señalar metas de dudosa consecución. Sin embargo, esto se está modificando y puede alterar las propias estructuras de la formación de las personas adultas. Estos cambios afectan a las concepciones teóricas, políticas y, también, a los propios estilos de intervención en los barrios y las zonas rurales.

Consideramos que las estrategias educativas de carácter internacional, no se fundamentan en su relación con las actuales carencias de desarrollo. La

institución escolar constituye el modelo vigente actualmente, para perpetuar el sistema, considerando a ésta como principal, y casi única, oportunidad formativa, acompañada de una formación profesional, que se instaure como un continuo reciclaje en relación a las transformaciones en los procesos productivos y asociada a una educación de personas adultas considerada como una segunda opción a la instrucción.

Pero, lo novedoso está residiendo en el hecho de que, lo que parecía hace unos cuantos años un patrón prospectivo ideal, se va transformando en una necesidad general. Así, los entes económicos y productivos necesitan cada vez más operarios y operarias con mejor formación y una ciudadanía con una capacidad de raciocinio que les permita vivir en la sociedad del futuro, adaptándose a los cambios. Por consiguiente, se genera una importante demanda educativa que no se circunscribe al ámbito escolar, sino que implica al conjunto de las oportunidades de formación que es capaz de ofrecer la sociedad.

Por otro lado, la expansión de la Unión europea, y el incremento de su influencia en la vida cotidiana de la ciudadanía comunitaria y como este organismo supranacional interviene en la educación de personas adultas, constituye un elemento importante a considerar. Además, en el Tratado de Maástricht se afirma en los artículos 126 y 127, las competencias de la unión con respecto a la educación y a la formación profesional. De este modo, podemos considerar que nos estamos encaminando hacia un modelo de educación de personas adultas, en el que es preciso pensar en clave internacionalista y en el que los grupos sociales van a tener un extenso protagonismo.

Como podemos apreciar se está configurando un contexto transnacional de la educación, muy relacionado con las nuevas transformaciones formativas a nivel individual y local, lo cual es una consecuencia clara y significativa de las modernas estrategias de acción en la comunidad. Además, consideramos que los procesos formativos informales han contribuido a la conformación de un espacio común europeo. Por otro lado, se están incrementando los educadores

implicados, la multiplicidad de centros de decisión para la gestión de recursos utilizados, el gran número de población implicada, la capacidad y mejora de las infraestructuras disponibles, etc.

Es necesario señalar que la inversión en infraestructuras y recursos destinados a la educación de personas adultas se ha incrementado en los últimos años, pero aún se está muy lejos de una situación óptima, porque los medios con los que se cuenta son todavía muy limitados y esto incide negativamente en el proceso de configuración de un sistema de comunicación de educación de personas adultas que pueda contar con plena capacidad de decisión sobre sus propias actuaciones.

En esta línea Federighi (1994: 82-83) indica que las solicitudes para la formación en las personas adultas en Europa, exceden considerablemente las posibilidades de los sistemas existentes en la actualidad. Podemos apreciar, también, como se ha producido una enorme expansión de la demanda de formación en nuestro continente.

Se podría reducir esta demanda, ofreciendo las posibilidades formativas que desea la ciudadanía, con políticas decididamente orientadas hacia la inversión de recursos educativos, mejorando los sistemas de información, facilitando una participación real y efectiva de amplios segmentos de la población que se encuentran hoy día desfavorecidos, eliminando barreras, lagunas y límites que subyacen actualmente en los sistemas educativos impidiendo las "pasarelas formativas"...

La dimensión europea de la educación de personas adultas ha sido trabajada por diferentes autores, entre ellos, Süßmuth (1994: 114) considera que la función educativa de este sector formativo no debe ser política exclusivamente. Su tarea social es muy relevante, puesto que contribuye decididamente a superar los problemas de relación social, fortaleciendo la solidaridad con los más débiles y la tolerancia.

Contribuye al equilibrio de la diversidad de oportunidades sociales y aminora los prejuicios. Además, detenta un papel económico consistente en la mejora de la competencia individual, a través de la capacitación profesional, con lo cual aumenta la calidad del trabajo que resulta de esa formación y se incrementan las posibilidades de empleo y de la movilidad social.



La articulación de políticas educativas en la Unión Europea, debe dirigirse hacia la apertura de programas de interés para las personas adultas, ya tengan como destinatarios a la mujer, la gestión de proyectos locales de desarrollo, la educación a distancia..., mediante los organismos dedicados a estas tareas y a través de los agentes implicados en la educación de personas adultas, tanto de los ámbitos formales, como desde los movimientos sociales.

Pero, de cara a materializar estas intenciones, se necesita la adopción de medidas económicas determinadas que propicien actuaciones de carácter transnacional, de todas aquellas instituciones que se dedican a la educación de personas adultas.

Capítulo 4. La proyección internacional de los movimientos sociales en la Educación de Personas Adultas

La relación entre los movimientos sociales y la educación de personas adultas en los foros internacionales constituye una realidad, desde mediados del siglo XX. De este modo, la problemática de la educación de personas adultas se viene tratando, a nivel internacional, en diversos foros, según expone Monclús (1990: 27-31).

Los diferentes niveles de desarrollo de cada país condicionan la manera en la que se lleva a cabo la educación en general y la de personas adultas en particular. En el marco de los niveles generales en el que nos situamos podemos señalar que a partir de la década de los ochenta del pasado siglo, hemos podido asistir a fenómenos contradictorios.

Por una parte, ha disminuido bastante el porcentaje de analfabetismo, sin embargo, y en contra de lo que pudiera parecer, se ha incrementado el número total de personas analfabetas. Esto se ha originado en aquellos lugares en los que *"la falta de infraestructura educativa a nivel internacional, significa la exclusión de partes enteras del globo al desarrollo"* (Gelpi, 1990:15). Estas relaciones son transmisoras de las propias situaciones de dependencia y falta de autonomía a nivel general, ocurriendo lo mismo en el contexto de las relaciones educativas.

La investigación sobre el ámbito de la educación de personas adultas tiene un interés tardío, puesto que comienza a desarrollarse avanzada la década de los setenta del pasado siglo. En este sentido, asevera Moreno Martínez (1994) que la época dorada de la expansión de la educación, durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX, no es propicia para el incremento del interés en investigaciones sobre este sector, tanto por su tangencialidad respecto a los sistemas educativos, como por su posición independiente en relación al sistema escolar público que ha tenido en bastantes países.

Pero, a partir de 1970 la educación de personas adultas va adquiriendo más peso específico en bastantes países, alejándose de su función marginal y

esto implica un mayor reconocimiento de la investigación y evaluación en su ámbito, cuyo desarrollo efectivo, va oscilando dependiendo de la política que se adopte en cada país y el contexto internacional de la investigación en los diferentes marcos regionales.

En el ámbito planetario, otro de los factores que afectan al desarrollo de la educación de personas adultas, es la falta de un discurso de la diferencia. El discurso eurocéntrico se transmite hacia la periferia en forma de prescripciones culturales, gracias a los todopoderosos medios de comunicación y al desarrollo de las tecnologías de la información.

Como respuesta a esto van adquiriendo una gran relevancia las iniciativas relacionadas con los ámbitos no formal e informal, lo cual, está generando importantes cambios cualitativos tanto en la oferta como en la demanda. Afirma Coombs (1986) que este fenómeno ocurre en los países desarrollados.



Pero, en los países que se encuentran empobrecidos, y tratan a duras penas de desarrollarse, la situación es diferente y la primera urgencia la constituye la consolidación de un sistema educativo formal y escolar que tenga cierta calidad.

Estos fenómenos de trabajar en los ámbitos de la educación no formal e informal, se concretan, por poner un caso, en la proliferación de organizaciones no gubernamentales y en su creciente influencia en el campo de la educación de personas adultas.

Esta situación tan diferente dependiendo del país en el que nos encontremos, ha sido analizada por Quintana (1991) y expone diferentes modelos de educación de personas adultas, señalando la presencia de, al menos, tres grandes bloques de países en el contexto internacional.



1. Bloque de los países desarrollados. En los que, alcanzados los niveles de educación básica, la preocupación se centra en el desarrollo personal y social de

los individuos, con una atención específica al buen uso y disfrute del tiempo libre y de ocio. En estos países se ha originado una gran demanda de educación de personas adultas que para Belanger (1991) se podría explicar atendiendo a los siguientes factores:

- a) El incremento del tiempo disponible fuera del trabajo, en base al envejecimiento de la población y al abandono anticipado del mercado de trabajo.
- b) La búsqueda de una mayor productividad.
- c) Una formación de más calidad que permita ejercer los derechos y responsabilidades.

Las soluciones que se les han ido ofreciendo a estas demandas, tienen la peculiaridad de la diversificación de fuentes y lugares de aprendizaje. También, la reproducción de las desigualdades, puesto que las prácticas de consumo cultural presentan un carácter acumulativo, porque, por un lado, incrementan la demanda de unos sectores y, por otro, al contrario de lo anterior, quedan marginados. Además, por presentar respuestas específicas a las condiciones de vida y aprendizaje de las personas adultas.

En estas situaciones es especialmente significativo el desarrollo de los aspectos formativos relacionados con el trabajo. En este grupo de los países desarrollados podemos destacar tres fenómenos importantes:

- a) Las altas cifras de analfabetismo, sobre todo funcional, un ejemplo de esto lo constituye el trabajo de investigación sobre este problema que realizó Kozol (1990).
- b) La aparición de enormes bolsas de analfabetismo por desuso, por falta de práctica en la utilización de los medios de lectura y la escritura.
- c) Las nuevas necesidades que se vienen creando en el trabajo con las personas inmigrantes, sobre todo en lo que afecta al aprendizaje de una segunda lengua.

2. *Bloque de los países subdesarrollados.* Su situación es muy diferente a la del bloque anterior y, además, presentan una gran diversidad entre ellos.

- a) Lo habitual es que no hayan logrado la escolarización universal, lo cual, provoca que la educación de personas adultas tenga un carácter bastante compensatorio.
- b) Se encuentran alejados de los circuitos de información, por lo que, generalmente, son receptores y no productores de una cultura propia y autónoma.
- c) En estos lugares la educación de personas adultas se centra casi exclusivamente en la alfabetización y no suelen aparecer fenómenos de analfabetismo funcional o por desuso.
- d) Aunque, es necesario consignar que ha sido en estos países, en los que han surgido las metodologías más innovadoras y alternativas que en la actualidad se vienen desarrollando en los proyectos de educación de personas adultas.

3. *Bloque de países de difícil catalogación.* En este colectivo podríamos agrupar a aquellos países que se encuentran entre los desarrollados y los subdesarrollados.

- a) Mantienen un sistema de educación formal de personas adultas de relativa importancia, pero, por otro lado, los avances en la universalización de la enseñanza básica facilitan la aparición de otro tipo de iniciativas.
- b) Gran parte del esfuerzo de la educación de personas adultas, se dedica al reciclaje de los trabajadores y a la adaptación a nuevas formas de producción.
- c) En este grupo podríamos encuadrar a determinados países del este de Europa y algunos nuevos que se constituyeron después de la desmembración de la Unión Soviética.

Es indudable que en el marco internacional los organismos supranacionales han tenido un papel muy significativo. Esta relevancia se fue sedimentando a partir de la finalización de la II Guerra Mundial, momento en el que se apreciaba la necesidad de trabajar en la educación de personas adultas desde otras perspectivas y fue este deseo el que impulsó a la ONU y, sobre todo a la UNESCO, a trabajar decididamente en el apoyo de nuevas iniciativas que permitieran adaptarse a un mundo en el que se vislumbraban cambios enormes y en menos tiempo que en épocas pretéritas.

En este sentido, este organismo internacional ha celebrado diversas conferencias mundiales de educación de personas adultas, con objeto de analizar la situación de la misma y ofrecer un impulso para el futuro. Vamos a analizar las mismas a continuación:

1. La I Conferencia Internacional se celebró en Elsinor (Dinamarca) en 1949 con una participación mayoritaria de países occidentales industrializados, siendo éstos 14 y el total fue de 27 participantes (Monclús, 1990:27-31). Asistieron 106 delegados representando a estos países y 21 organizaciones no gubernamentales.

Esta Conferencia analizó varios problemas: los fines, métodos, medios y contenidos de la educación de adultos, las instituciones y su forma de organización. Además, se señaló el objetivo fundamental de la educación de adultos que consistía, en proporcionar a los individuos los conocimientos indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas y, por encima de todo, permitirles participar activamente en la vida social de su comunidad.

Sin embargo, el hecho de tener tan reciente la finalización de la contienda y el comprobar los graves problemas que existían en todo el mundo, conformó una Conferencia que sirvió más para plantear, a nivel internacional, la relevancia de la educación de personas adultas que para desarrollar grandes teorías al respecto.

Esta es la razón de que se mantuviera una concepción muy escolar y compensadora de la educación de personas adultas, como señala Villanueva (1984:37), y se pudo comprobar en la definición que realizó Hutchison, Secretario General de la National Foundation for Adult Education, que concibió la misma como la alfabetización previa que, normalmente, se adquiere en la enseñanza obligatoria.

2. La II Conferencia Internacional se celebró en Montreal (Canadá) en 1960, con una participación más amplia: Asia, América Latina, URSS, países árabes y estados de Europa del este. Asistieron a la misma 177 delegados representando a 47 países y 46 organizaciones no gubernamentales.

Se resaltó la importancia de poner en marcha un proceso de cooperación internacional entre los países desarrollados y los empobrecidos. En esta Conferencia se expuso una famosa Declaración que exponía la preocupación existente a nivel mundial, por la situación en el planeta y la contribución que podría realizar la educación de adultos, para subsanar algunos problemas existentes.

Considera que la educación de adultos constituye una parte integrante de todo sistema pedagógico y que la educación no debe ser entendida en ningún caso, como una tarea exclusiva de niños y adolescentes.

Se elaboró un concepto más amplio de la educación de las personas adultas, determinándose que la educación de las mismas transcendía tanto la educación general, como la profesional. A partir de estos momentos, la educación de personas adultas abarcaba todo esfuerzo organizado que se ofrece a las personas adultas para ampliar e interpretar su propia vida. Asegura que la educación de adultos es una garantía para la paz mundial.

3. La III Conferencia se celebró en Tokio (Japón) en 1972. Asistieron a la misma 364 delegados de 82 países y 37 organizaciones no gubernamentales.

En estos años, la concepción compensadora y marginal de la educación de las personas adultas empezaba a ser sustituida por una concepción de educación más dinámica, con una función vital permanente. En este sentido, esta

Conferencia, presta una atención específica al análisis de las estrategias que son necesarias para llevar a la práctica los planteamientos teóricos de esta nueva educación.

Esta es la razón de que se estudien las últimas tendencias sobre educación de personas adultas y su relevancia para la renovación educativa y el desarrollo social y cultural, analizando las funciones que ésta tendría en el contexto de la educación permanente, e insistiendo en la necesidad de que los gobiernos diseñen políticas educativas que integren la educación de las personas adultas en sus respectivos sistemas educativos.

Sin embargo, como señalan Marzo y Figueras (1990), la crisis económica de 1973 supuso un retraimiento general de las expectativas y recomendaciones que en esta Conferencia se habían proclamado. Se reconoce explícitamente que la educación de adultos constituye una parte integrante de la educación permanente y que debe marcarse como meta extender las oportunidades de educación para toda la población.

Recomienda a los estados miembros que elaboren una política de educación de adultos, en la que se motive hacia una conciencia crítica del mundo histórico y cultural en el que habitan.

4. La XIX Reunión de la Conferencia General de la UNESCO, celebrada en Nairobi (Kenia), en noviembre de 1976, elaboró una Recomendación relativa al desarrollo de la educación de las personas adultas que tendrá una gran transcendencia para nuestro ámbito.

No sólo se hizo eco de las conclusiones de las Conferencias citadas, sino que en la misma se elaboró una de las definiciones de la educación de personas adultas que ha alcanzado más consenso a nivel mundial.

Esta definición la hemos citado anteriormente. A partir de estos momentos la educación de las personas adultas es considerada un subconjunto de la educación permanente, la cual abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que pueden adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad.

5. *La IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos se celebró en la capital francesa, París, en 1985. Asistieron 841 delegados representando a 122 países y 59 organizaciones no gubernamentales.*

Se trabajó también sobre el aprovechamiento de los recursos sociales y económicos existentes, estas recomendaciones incidieron en la dimensión del desarrollo local de la educación de personas adultas.

Elaboró una serie de recomendaciones, referentes a fomentar la cooperación internacional y la tolerancia, además de propiciar el encuentro conciliador entre los países del Este y del Oeste de Europa.

Se plantea como uno de sus objetivos esenciales, la elaboración de una serie de medidas encaminadas a la promoción de la participación en los programas de educación de adultos y el desarrollo de los colectivos más desfavorecidos.

Se tuvo en cuenta, también, el hecho de que las labores alfabetizadoras tienen un espacio que cubrir, actualmente, en la educación de adultos. Aunque también se señaló, la importancia de los procesos de participación activa de los adultos en su comunidad.

6. *La V Conferencia Internacional se celebró en la ciudad alemana de Hamburgo en 1997.*

A partir de aquí, la educación de personas adultas pasa de ser una necesidad, para convertirse en un derecho de toda la ciudadanía, a aprender para participar activamente en la sociedad del siglo XXI.



Este derecho se articula en los siguientes apartados.

- a) En primer lugar, fomentando el desarrollo ecológico.
- b) En segundo lugar, promoviendo la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres.
- c) En tercer lugar, respetando la riqueza de la diversidad cultural.

- d) En cuarto lugar, educando a las personas en las nuevas tecnologías de la información y comunicación, limitando los peligros de exclusión social.
- e) En quinto lugar, construyendo un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia.

En el contexto europeo también ha habido una preocupación constante por la educación de personas adultas. En este sentido, al firmarse en 1992 el Tratado de la Unión Europea o Tratado de Maastrich, la educación de personas adultas comienza a concebirse como una herramienta significativa para el desarrollo. La política estructural, según señala Sáenz (1997:89), ha ofrecido a la educación de personas adultas importantes campos de acción.

Esta política se lleva a cabo a través del Fondo Social Europeo y el desarrollo de nuevos programas, como el Sócrates: destinado al desarrollo de una formación de calidad y fomentar la cooperación europea en materia de enseñanza universitaria (Erasmus) y escolar (Comenius); el Leonardo da Vinci: para promover la formación a lo largo de la vida y la formación profesional (Force, Petra); o el Programa de Iniciativas Comunitarias que tiene como objetivos priorizar acciones en torno a la cooperación interregional, desarrollo rural, la igualdad de oportunidades del empleo para las mujeres, favorecer la integración del empleo para jóvenes menores de 20 años... De este modo, las finalidades de la educación de las personas adultas en Europa, en contraposición a la que se practica en los países empobrecidos, todavía muy ligadas a tareas de alfabetización y desarrollo de capacidades profesionales, se centran, esencialmente, en la optimización de la calidad de vida de la población.

Por otro lado, la mayor parte de la investigación europea sobre educación de las personas adultas, a diferencia de Norteamérica, no proviene de las universidades, sino de los institutos de educación de personas adultas, según Titmus (1996b), como el Folk High School en Alemania, el Instituto Nacional de Educación Popular (INEP) en Francia, o el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (NIAE) en Inglaterra y el país de Gales.

En la actualidad, nos encontramos en sociedades de aprendizaje en las que los organismos que se han creado para la investigación y el estudio de la educación de personas adultas en todas sus vertientes realizan aportaciones de gran interés.

En esta línea, la Sociedad Europea para la Investigación en Educación de Adultos (E.S.R.E.A.) que tiene su sede en el centro de Aprendizaje y Comunicación en Organizaciones de la Universidad de Leiden (Holanda), organiza sus actividades en base a redes de investigación de ámbito europeo, con la finalidad de establecer una cooperación activa entre los investigadores que trabajan en unas determinadas redes de interés. En estos momentos, estas redes europeas de investigación son: investigación bibliográfica e historias de vida (bajo la coordinación de Dinamarca, Suecia y Francia); ciudadanía democrática activa (Suecia, Reino Unido y Polonia); migración, racismo y xenofobia y educación y mercado de trabajo (Dinamarca); acceso a las personas adultas a la enseñanza superior (Reino Unido)...

Otra entidad que desarrolla un trabajo bastante intenso en este campo es la Asociación Europea para la Educación de Adultos (A.E.E.A.). Es la organización más antigua de Europa en este terreno y su fundación data de 1953. La constituyeron representantes de varios países europeos y la denominaron Oficina Europea de Educación de Adultos, nombre que posteriormente se transformó en el actual. Tiene entre sus objetivos: fomentar el desarrollo de la educación de personas adultas, favorecer la cooperación en el contexto europeo, promover acciones para propiciar que los organismos internacionales (Unión Europea, Consejo de Europa, UNESCO...) adopten orientaciones políticas adaptadas a la necesidades y carencias de la población adulta europea. Además, dispone de una potente base de datos en la que encontramos información sobre organizaciones de educación de personas adultas en Europa, legislación, publicaciones, etc.

Actualmente, coordina a organizaciones de más de 25 países europeos y a algunas de otros continentes. El abanico de actividades que realiza es amplio, siendo las más significativas la organización de congresos, conferencias y simposiums internacionales que facilitan el intercambio de ideas e informaciones

y propician el desarrollo de la educación de personas adultas. Por otro lado, edita una revista, con carácter semestral, en la que se reflejan las actividades realizadas por la organización.

La investigación europea realza los aspectos sociológicos y presta especial atención a la solución de problemas de carácter práctico. Este enfoque se fundamenta en el hecho de la influencia ejercida por los educadores y organismos en la investigación de las personas adultas, quienes ven con suspicacia el aislamiento del mundo académico de la realidad de la práctica, como indica Titmus (1989). En esta línea, el acercamiento más popular en el ámbito de la investigación de la educación de las personas adultas en Europa proviene, básicamente, del enfoque interpretativo, como asegura Rubenson (1996). La finalidad que persiguen todas las organizaciones europeas de la educación de personas adultas, consiste en la configuración de redes de investigación, con la finalidad de incrementar el interés de los gobiernos en la mejora de este campo educativo y favorecer la cooperación en toda Europa.

En las zonas más desfavorecidas de América, encontramos organizaciones muy bien estructuradas que trabajan por la mejora de la educación de personas adultas. De este modo, la Organización de Estados Iberoamericanos (O.E.I.) desarrolla programas en esta línea o, también, favorece programas específicos de determinados países para mejorar la formación de su profesorado, como el Programa de Pasantías de Chile que distribuye a sus profesionales por diversos países del mundo, con el fin de conocer experiencias formativas nuevas.

El Consejo de Educación de Adultos de América Latina (C.E.A.A.L.) que tanto ha trabajado para la puesta en marcha de programas educativos destinados a las personas adultas en toda esta área del mundo.

El Centro de Cooperación Regional para la Educación Fundamental en América Latina y el Caribe (CREFAL), ha contribuido enormemente al desarrollo de programas de educación de personas adultas y educación popular en Centroamérica, actividad que viene realizando desde los años cincuenta del pasado siglo, aplicando planteamientos de evaluación de necesidades.

También el colectivo de educación de personas adultas ALFORJA que es uno de los más importantes en esta última área mencionada y dentro del cual encontramos a las grandes figuras de la educación popular latinoamericana: Carlos Núñez, Raúl Leis, Oscar Jara...

En Norteamérica el ámbito de la investigación en educación de personas adultas ha tenido, tradicionalmente, un fuerte carácter positivista, en su afán por construir una ciencia de la educación de personas adultas, centrada, fundamentalmente, en problemas de aprendizaje individual.

Pero los organismos y asociaciones que trabajan en la educación de personas adultas están imprimiendo un pequeño giro a estas posturas y, poco a poco, se pueden otear en el horizonte diversas transformaciones. De este modo el *National Center for the Study of Adult Learning and Literacy* (N.C.S.A.L.L.) que se constituyó con la cooperación de la Universidad de Harvard, está desarrollando el Proyecto Zero que agrupa a una serie de investigaciones que tienen la finalidad de ayudar a las personas y a los grupos e instituciones a mejorar sus capacidades.

Uno de estos proyectos es el *Adult Multiples Intelligences*, basado en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, cuyo objetivo es desarrollar estrategias curriculares innovadoras para los aprendices adultos.

También en Norteamérica, pero concretamente en Canadá, Roby Kidd fundó en 1973 uno de los organismos internacionales más preocupados por la educación de personas adultas en todo el planeta. Esta entidad se denomina *International Council for Adult Education* (I.C.A.E.) y es una asociación no gubernamental, cuyo ámbito se extiende por todo el mundo, que está integrada por más de cien organizaciones nacionales, regionales y sectoriales.

Su finalidad es reforzar la práctica y favorecer el intercambio de experiencias de la educación de personas adultas, a través de publicaciones, como la revista *Convergence* o el Boletín trimestral ICAE News. La tarea esencial de esta asociación se orienta a que las personas puedan vivir en un mundo más democrático, en el que imperen la justicia social, económica y política.

En Europa, dada la relevancia que desde hace años se le otorga a la educación de personas adultas, se han celebrado varias conferencias sectoriales relativas a este campo. A continuación, vamos a señalar algunas de las más significativas, ya que han supuesto la vertebración de los organismos oficiales y las organizaciones sociales dedicadas a esta materia.

En junio de 1994 se celebró en Atenas la I Conferencia Intergubernamental de Educación de Adultos, con el lema: *"La educación de personas adultas, un instrumento de desarrollo de recursos humanos en la Unión Europea del año 2000"*. Su objetivo primordial era favorecer la elaboración de programas de intercambio de formadores, crear una red de programas y estructuras comunes de información y realizar estudios sobre el plan europeo para esta materia.

La II Conferencia Europea se celebró en la ciudad alemana de Dresde en noviembre de 1994, con el lema: *"La educación de las personas adultas para vivir y trabajar en Europa"*. La declaración inicial insistió en la necesidad de reforzar la dimensión europea de la educación de personas adultas, tanto en el marco profesional, como en el general, político y cultural.

La III Conferencia Europea se celebró en 1995 en Madrid, con el lema: *"Organización de un sistema integrado de Educación de Personas Adultas"*. En este foro se debatió sobre la necesidad de considerar a las personas adultas, como sujetos de formación y la necesidad de diseñar sistemas flexibles que posibilitasen esa formación, a la vez que se demanda la priorización de la educación básica para el desarrollo personal y social.

La IV Conferencia Europea se celebró en la ciudad italiana de Florencia en 1996, con el lema: *"Hacia una sociedad del saber: orientaciones para una política de la educación en la edad adulta"*. Se decidió designar como el 'Año Europeo de la educación y la formación a lo largo de toda la vida' y se redactó el Informe de la UNESCO dirigido por Jacques Delors denominado *La educación encierra un tesoro*. Los trabajos realizados durante este año fueron muy importantes, para consolidar este nuevo término denominado la educación a lo largo de la vida.

Toda la relevancia que tiene la educación de personas adultas y los diversos sectores que se ocupan de ella, incluyendo en estos a los movimientos sociales, incide en que los organismos internacionales dediquen un espacio a la educación de personas adultas. De este modo, el Consejo de Europa considera la educación de personas adultas como motor de respuestas acertadas a los desafíos del entorno, además en tanto en cuanto ella misma constituye una parte de ese entorno, se erige en facilitadora del desarrollo de la comunidad y de sus perspectivas de futuro.

Capítulo 5. La relación entre los movimientos sociales y la Educación de Personas Adultas en Sevilla. Estudio de casos

En España la educación de personas adultas es cada vez más relevante, lo cual está generado por las transformaciones de la sociedad y es ésta, la que está demandando y acreditando el desarrollo de unos procesos formativos que tengan en las personas adultas sus destinatarios más claros.

Estamos viviendo un acelerado progreso técnico que está propiciando un cierto grado de inestabilidad en el trabajo y en el tener que adaptarse a nuevas realidades profesionales. Esto favorece una pérdida progresiva de los saberes adquiridos, debido a los cambios sociales que fuerzan a renovar, continuamente, los conocimientos aprendidos.

El pluralismo democrático impera en la sociedad, con lo que esto supone de nuevas situaciones de movilidad geográfica, social, económica, comportando todo esto la eliminación de verdades absolutas e inmutables y generando capacidades de adaptación a los cambios y de orientación creativa hacia un futuro mutable.

En nuestro país hemos superado la época que consideraba la educación de personas adultas, como un proceso instructivo destinado a conocer los aspectos instrumentales de la cultura. hoy en día, se considera que, si bien es necesaria la alfabetización, es fundamental, además, el desarrollo de la formación profesional y de los procesos de animación sociocultural en la comunidad.

En el ámbito local, es preciso considerar que la educación de personas adultas debe estar cercana a la ciudadanía, lo cual favorece la creación de planes locales de educación de personas adultas. El marco local es el más indicado para el desarrollo de proyectos integrales de base territorial, puesto que su cercanía a la población y las posibilidades que ofrece una acción integrada de las diversas áreas de la Administración, facilitan esta labor (Federighi y Obrador, 1992: 1).

En este marco local, el movimiento ciudadano ha realizado un trabajo muy significativo y un ejemplo del mismo lo podemos apreciar en el trabajo que han desarrollado las Coordinadoras de Salud y Educación en el Polígono Sur de Sevilla.

5.1. La educación de personas adultas en el seno de la Coordinadora de Educación

El movimiento ciudadano, y en este caso específico la Coordinadora de Educación del Polígono Sur, constituye un espacio educativo de primer orden. Esta plataforma ciudadana se constituyó en 1987 y, actualmente, sigue funcionando a pleno rendimiento. Está compuesta por ciudadanos y ciudadanas que viven o trabajan en el barrio y están preocupados por la calidad de la educación en la zona.

Este ámbito educativo que podríamos encuadrarlo en la articulación tradicional, aunque ya se encuentra superada en muchos aspectos, de educación no formal e informal tiene un componente significativo de aprendizajes que se llevan a cabo mediante la participación ciudadana de los sujetos en actividades de carácter social y reivindicativo, como señala Camacho (1998). El proceso de trabajo que se genera en estas acciones comunitarias constituye un espacio educativo de primer orden, como indica Luque (1995).

A lo largo del tiempo, en la Coordinadora de Educación se han generado procesos de formación permanente de personas adultas, que son precisamente aquellas que han participado en las acciones que ha venido desarrollando la entidad durante su trayectoria, concretados en la enorme cantidad de documentación que esta plataforma ciudadana ha generado y en las gestiones que ha habido que llevar a cabo para las reivindicaciones que se han realizado. Por tanto, podríamos analizar los aprendizajes agrupándolos en varios apartados. Aprendizaje oral, escrito, dinámica de grupos, gestión de actividades y otros.

? Aprendizaje oral.

En el marco de la Coordinadora de Educación, una de las herramientas que se utilizan con mayor frecuencia, para la puesta en marcha de cualquier acción, es el lenguaje oral. A través de las diversas exposiciones, posteriores explicaciones y aclaraciones de todo tipo, se van produciendo espacios formativos muy relevantes. En este tipo de organizaciones comunitarias, el diálogo, los debates y la articulación verbal de propuestas que son expuestas, debatidas y rectificadas con los argumentos a favor o en contra de los presentes, constituye la situación normal.

En este sentido, las personas que participan en las actividades normales de la Coordinadora van aprendiendo a articular mejor su lenguaje, a formular en óptimas condiciones sus propuestas, a argumentar con razones sus posturas ante una determinada acción a realizar, etc., todo esto contribuye sobremanera a reforzar su acervo cultural y a desarrollar un bagaje de aprendizajes que están contribuyendo a formar a estas personas en el diálogo, la confrontación razonada y ordenada, el debate sosegado y toda una batería de conocimientos que sólo se pueden adquirir en estos ámbitos ciudadanos. Nos encontramos, en suma, ante espacios de una verdadera educación cívica y ciudadana, en la que prima una ética social.

Es evidente, que cuando aseveramos argumentos como los expuestos en el párrafo anterior, los basamos en el conocimiento que tenemos de la realidad formativa de la Coordinadora de Educación, porque también tenemos experiencias de otros espacios ciudadanos, en los que el lenguaje de los más avezados sirve para aplastar y anonadar a los más débiles, o a aquellos que tienen una formación académica más baja.

Pero no estamos analizando estas otras estructuras vecinales, sino la Coordinadora de Educación que siempre se ha caracterizado por ser una plataforma abierta a las propuestas de todos sus miembros, e incluso de aquellos vecinos que habitualmente no son asistentes a las acciones de la misma, pero a los cuales se les otorga el derecho a exponer sus ideas y a debatirlas en el seno de las sesiones de trabajo de esta plataforma ciudadana.

En esta línea, los miembros de la Coordinadora de Educación siempre han tenido un sentido solidario de la participación y una intención formativa en su manera de actuar en las sesiones de trabajo habituales, porque nunca se ha rechazado una propuesta de nadie, sin debatirla primero y ver los pros y los contras, ya que se considera que la aportación que puede realizar cada uno, es suficientemente importante, independientemente del nivel académico que haya alcanzado en su vida. Allí, en la sesión de trabajo, todos somos iguales y todas las opiniones son tenidas en cuenta.

En definitiva, en la Coordinadora de Educación la formación mediante procesos de aprendizaje oral es habitual y constituye uno de los resortes instructivos de la misma, porque las personas se forman a través del diálogo y el debate y se produce un adiestramiento en estas cuestiones que posibilita una mayor facilidad en el uso de la palabra, una superación de la timidez y de otras pequeñas limitaciones que nos impiden hablar en público y un ejercitamiento mental para debatir y argumentar en situaciones normales de la vida cotidiana.

? Aprendizaje escrito

La cantidad de documentación elaborada por esta plataforma vecinal a lo largo de su evolución, es muy importante. Se han redactado multitud de cartas, escritos, informes, cuestionarios, notas de prensa, documentos..., todo este bagaje de material escrito se ha elaborado, generalmente, en pequeñas comisiones de trabajo constituidas al efecto, para la redacción de este tipo de documentación que se requería en un momento determinado, para llevar a cabo alguna de las acciones programadas por la Coordinadora de Educación.

En estas comisiones de trabajo ha sido siempre habitual que los componentes de las mismas fueran personas con una cualificación académica alta, conjuntamente con otros miembros que tenían menos recursos de este tipo. La conjunción de personas con diferentes capacidades para la elaboración de materiales escritos, ha constituido todo un proceso de aprendizaje, para los dos sectores. En el sentido de que, en ocasiones, los que mejor redactan no tienen en cuenta situaciones de la vida cotidiana, a las que hay que hacer referencia, y

los que les cuestan más, apuntan ideas por ese camino y se aprovechan, redactándolas convenientemente. Con lo cual, unos aprenden a traducir mejor sus propios pensamientos y conocimientos generados en la actividad diaria y, otros, se acercan más a lo cotidiano para extraer de ahí conocimientos y bagajes culturales populares que, de otro modo, pasarían inadvertidos en sus vidas.

Esta simbiosis entre diferentes miembros de la Coordinadora de Educación ha proporcionado capacitación en la elaboración de materiales a todos los que han participado en la misma. Además, ha generado conocimientos en cuanto a la forma de redactar los diferentes escritos, dependiendo del organismo o institución receptora del mismo. En este sentido, se han adquirido conocimientos redactando notas de prensa o elaborando instancias para enviarlas a diferentes organismos gubernamentales. Al igual, que con el paso del tiempo, se utiliza con maestría y con una precisión extrema en el vocabulario, aquellos escritos que se dirigen a personas o autoridades a las que se quiere transmitir certeramente los sentimientos, emociones, reivindicaciones o quejas, referentes a una situación determinada.

? Dinámica de grupos

En este apartado también se han originado aprendizajes significativos en el seno de la Coordinadora de Educación. En el transcurso de la evolución de esta plataforma vecinal se han puesto en marcha bastantes acciones que han requerido el concurso de la dinámica de grupos, como elemento clave para el buen desarrollo de la acción programada.

Es decir, la organización de reuniones, asambleas, grupos de discusión, mesas redondas, jornadas, foros de debate, etc., constituyen espacios de aprendizaje, porque hay que utilizar recursos dialécticos, gestuales, motivacionales, de animación, de movimiento de personas y un largo etcétera, que requieren de un aprendizaje previo a la puesta en marcha de los mismos, tal y como indica Camacho (1999), para que todo parezca que fluye normalmente como si la actividad se realizara de forma cotidiana.

El llegar a manejar estos instrumentos, un tanto intangibles, y hacer que los grupos realicen aquellas actividades que les proponemos de forma dinámica, sin sentirse forzados u obligados, sino con agrado y hasta con cierto entusiasmo, constituye, en ocasiones, un arte. Pues bien, el mejor espacio para aprender de manera natural a ejercitar estas habilidades, es el movimiento ciudadano. Porque la dinámica normal de trabajo en sus plataformas asociativas y sociales, implica la puesta en marcha de todas estas técnicas de forma constante.

Esta cotidianeidad en la realización de actividades, en la que se utilizan las dinámicas de grupo, ha sido la tónica de trabajo en la Coordinadora de Educación desde sus inicios, hasta la actualidad. Con lo cual, todos los miembros de la misma se encuentran capacitados para llevar a cabo este tipo de técnicas, evidentemente, cada uno desde su propia personalidad se adaptará mejor o peor a las mismas, pero lo que si es cierto, es que conocemos esta metodología de trabajo y las aplicaciones positivas que genera la puesta en práctica de la misma.

? Gestión de actividades

Este ámbito del conocimiento, sólo se pone en práctica, generalmente, cuando se necesita por razones profesionales. Es evidente que, en determinadas ocasiones, también se pueden llevar a cabo tareas relevantes de gestión desde el entorno familiar, pero no es frecuente.

Sin embargo, en el movimiento asociativo es una actividad constante, y casi diaria, la gestión de todo tipo de acciones, convirtiendo a los participantes en estas iniciativas en auténticos gestores culturales, en el sentido que indica Martinell (1999). De este modo, el tejido ciudadano constituye un espacio de aprendizaje, de primer orden, en cuanto a técnicas de gestión.

Generalmente, hay que estar solicitando espacios y lugares para la realización de actos y eventos de cierta envergadura, se producen contactos con personas o entidades que nos facilitan determinados aparatos o productos que necesitamos para desarrollar eficazmente nuestras acciones y, así, podríamos enumerar un largo etcétera de situaciones en las que hace falta gestionar con rapidez y eficacia.

Las gestiones se realizan mediante escritos, por teléfono, personalmente, a través de internet, etc. Con lo cual, se está capacitando a las personas para la entrevista, el trato y el desarrollo de actitudes cordiales que faciliten el contacto con los demás y la obtención de los materiales o recursos que necesitamos. En este sentido, la Coordinadora de Educación ha supuesto un espacio de formación socioeducativa privilegiado.

Consideramos que con los espacios formativos que hemos ido relacionando en este apartado, podemos apreciar, aunque de forma somera, la transcendencia que tiene la Coordinadora de Educación en la formación permanente de sus miembros y los procesos de capacitación y reciclaje que constantemente lleva a cabo, simplemente a través del desarrollo de su programa de actividades.

5.2. La educación de personas adultas en el seno de la Coordinadora de Salud

El estudio del origen y evolución de la Coordinadora de Salud es un reto que nos planteamos, como reconocimiento explícito a su labor formativa, reivindicativa y organizativa del tejido ciudadano del Polígono Sur de Sevilla. Esta plataforma vecinal está constituida esencialmente por vecinas del barrio, algunas de las cuales trabajan profesionalmente en el mismo que se preocupan sobremanera por la situación de la calidad de la salud en la zona y por los equipamientos necesarios para que la misma sea efectiva.

De este modo, la Coordinadora de Salud, desde sus inicios, ha conseguido en el Polígono Sur un espacio social peculiar. Siempre que han surgido iniciativas y, también, problemas comunitarios que tuvieran relación con el ámbito de la salud, frecuentemente se ha solicitado la colaboración a esta plataforma ciudadana, para que cooperara con su apoyo y participación.

La labor desarrollada por la Coordinadora de Salud ha contribuido al incremento de la calidad de vida en el Polígono Sur. En este sentido, desde su origen en 1982, ha llevado a cabo una serie de reivindicaciones, que sin necesidad de realizar movilizaciones sociales, ha conseguido los objetivos que se había marcado. Es todo un ejemplo de cómo realizar una labor reivindicativa

vecinal, pero desde la gestión, en las propias oficinas de la Administración. Su principal meta, que consistió en la construcción de dos centros de salud y una guardería para el sector, se consiguió y, hoy en día, los vecinos del barrio pueden disfrutar de esos equipamientos.

La Coordinadora de Salud fue la primera y, además, uno de los baluartes, junto con la de Servicios Sociales o Pro-Esqueleto y la de Educación, en la posterior configuración de la Coordinadora General del Polígono Sur, en 1989, la cual supuso el primer intento serio, de articulación generalizada, del tejido asociativo en la zona. La variedad y cantidad de reivindicaciones sociales que se llevaron a cabo, entre los años 1989 y 1992, y, sobre todo, la edición de la obra: *Plataforma Reivindicativa*, posibilitaron la concienciación de miles de ciudadanos y ciudadanas del barrio.

En la actualidad, miembros de esta Coordinadora vecinal han contribuido a la consolidación de una plataforma ciudadana, que inició su andadura en el año 2000, que engloba a bastantes entidades del Polígono Sur y que se conoce con la denominación de "Nosotros también somos Sevilla".

En la preparación de campañas y programas de salud, para toda la población, los profesionales han contado con una ayuda importante, por parte de los miembros de la Coordinadora de Salud, no sólo en el ámbito de la aplicación de los programas, sino, sobre todo, en el de concienciación de la población.

Este esfuerzo de aglutinar voluntades y despertar capacidades en la ciudadanía, trabajando codo a codo, junto con los profesionales sanitarios, ha supuesto un desafío para los propios procesos de coordinación entre instituciones y entidades del movimiento ciudadano y han demostrado que con buena voluntad, y grandes dosis de realismo y colaboración, se pueden realizar multitud de acciones comunitarias en beneficio de toda la población.

Las instituciones dedicadas a la salud, en el barrio, también han sido objeto de atención de la Coordinadora de Salud. En este sentido, se mantuvieron reuniones con los profesionales que trabajaban en la casa de socorro municipal, ubicada en los locales de la antigua barriada de La Paz. Con los sucesivos

directores de los centros de salud y con todos aquellos profesionales sanitarios que desde diferentes programas e instituciones públicas: Ayuntamiento, Diputación, etc., han trabajado en algún momento en el Polígono Sur.

En otro orden de cosas, la Coordinadora de Salud ha mantenido relaciones con la Escuela de Salud Pública de Andalucía, con sede en Granada. Los responsables de esta institución, llamaron a los miembros de la Coordinadora de Salud, para que fueran a exponer su experiencia y los estudiantes y profesorado pudieran tener una visión clara de cómo, desde el movimiento vecinal, se puede trabajar en el ámbito de la salud.

El proceso de trabajo que se ha seguido reporta un cúmulo importante de actividades, eminentemente formativas, lo cual permite afirmar que la acción educativa ha sido evidente. Antes, incluso, de la consolidación de esta plataforma ciudadana como Coordinadora de Salud, se le dio una importancia preeminente a la formación personal de sus futuros miembros.

Posteriormente, y una vez iniciadas y desarrolladas a fondo toda su batería de actividades, los miembros de la Coordinadora de Salud han seguido un proceso continuo de formación permanente. Esta formación continua no ha estado sólo relacionada con cuestiones de salud, sino también se han aprendido, y bastante, técnicas de gestión, organización, participación ciudadana, dinámica de grupos, etc., permitiendo el desarrollo de una de las metas principales de la Coordinadora: el fortalecimiento de las asociaciones de vecinos (AA.VV.), a través de las diversas vocalías, las asociaciones de madres y padres de alumnos (APA's), asociaciones juveniles (AA.JJ.), asociaciones deportivas (AA.DD.), y la extensión de los proyectos de salud, a toda la comunidad.

La Coordinadora de Salud ha podido demostrar, a lo largo de su existencia, su naturaleza educativa, ya que ha sido artífice del desarrollo de cursos, jornadas, charlas, etc., relacionadas con al ámbito de la salud integral, desde las AA.VV., A.P.A.'s, AA.JJ., centros escolares..., unas veces realizados con carácter propio y otras en colaboración con instituciones suprabarriales, como el Ayuntamiento de la ciudad, como por ejemplo los cursos de salud, a partir del curso 1987-88.

Por otra parte, miembros de la Coordinadora de Salud han realizado estudios de salud, mediante encuestas y entrevistas personales por todo el barrio, en los que han implicado a muchos vecinos de la zona y, a través de los cuales, se ha obtenido una visión clara de la situación sanitaria, y de salud general del sector.

Estos procesos formativos han ido generando, en el transcurrir del tiempo, que bastantes ciudadanos de esta plataforma vecinal hayan ido adquiriendo versatilidad, en múltiples situaciones y pudieran colaborar en la totalidad de las acciones que ha venido realizando esta Coordinadora de Salud, en el Polígono Sur. Este tipo de iniciativas, constituye un proceso de autoeducación, aunque debería también de existir un proceso de investigación-acción participativa que desarrolle una verdadera democracia participativa, como señala Rodríguez Villasante (1995), lo cual se ha procurado por parte de esta plataforma ciudadana y se han puesto las bases para llevarla a cabo, en colaboración con otras plataformas vecinales y colectivos sociales del barrio.

5.2.1. Las personas adultas en el ámbito de la Educación para la Salud.

El tener una buena salud, no significa sólo estar en posesión de un buen estado físico, sino, también, mental. De este modo, para poseer un estado de salud aceptable, constituye una necesidad tener una vida saludable que se fundamenta en una calidad y bienestar de la existencia. Ante este análisis, consideramos constatable que en muchos casos las personas adultas, debido sobre todo al frenético ritmo de vida que llevamos y a las ciudades en las que la mayoría vivimos, carecen de unas buenas condiciones vitales que favorezcan una adecuada y digna vida saludable y armónica.

En esta línea, el medio ambiente urbano y centrándonos en Andalucía, sin necesidad de acudir a situaciones que se producen en parajes lejanos, tiende al desequilibrio. La población andaluza se está concentrando en las ocho capitales de provincia y sus alrededores y, también, en las comarcas costeras, sobre todo en las del Campo de Gibraltar y la Costa del Sol malagueña. En estos dos últimos casos se percibe una litoralización de la población que afecta a los pobladores de

las zonas rurales de algunas provincias andaluzas, sobre todo aquellas que se encuentran más hacia el interior.

Según Salvo Tierra el sistema urbano es como un parásito con metabolismo lineal que requiere para su existencia ingentes remesas de energía y materiales, transformándolos para su exclusivo beneficio. Una posible solución sería convertir ese organismo en un parásito simbiótico, como indica Bejarano (1996:6), de forma que la transformación de los productos de desecho beneficiara a los sistemas rurales y naturales, mediante el reciclaje.

Por lo tanto, es necesario que las personas adultas tomen conciencia de la necesidad de modificar estos contextos urbanos y cooperen decididamente con otros segmentos de edad, sobre todo los jóvenes, y entre todos colaborar para reivindicar ante los poderes públicos, además de la iniciativa privada en forma de asociaciones, el plantar árboles y construir zonas verdes en el interior de las ciudades, controlando a la vez la contaminación acústica que producen los vehículos particulares e industriales y que tanto daño producen en la población.

Por otro lado, sería conveniente además la construcción de grandes parques periurbanos que eviten que la ciudadanía tenga que recorrer grandes distancias para disfrutar de zonas verdes. No obstante, sólo con esas acciones no evitaremos que la ciudad siga realizando un aplastamiento ecológico. Se precisa un pensamiento y una actuación global pero sin olvidar lo local que, a la postre, es lo que más cercano se encuentra a la ciudadanía.

En otro orden de cosas, las ciudades tienen actualmente la peculiaridad de consumir energía a gran escala. Con lo cual, importa y canaliza agua, acumula materiales procedentes de la construcción, padece alteraciones topográficas generadas por movimientos de tierras de gran envergadura, etc.

Todos estos factores y el incremento de los núcleos de condensación en el aire, debidos a la fuerte contaminación ambiental, provocan cambios en el equilibrio térmico que se materializan en la aparición de islas térmicas y en el efecto invernadero.

Las fuertes polémicas que estas situaciones suscitan no sólo en Andalucía, sino en todo el Estado, son durísimas, como la que existe ahora mismo, en torno al trasvase del río Ebro a otras cuencas deficitarias del litoral mediterráneo.

Para agravar aún más lo anterior, las ciudades, debido a la actividad consumidora de sus habitantes, están originando enormes cantidades de basura, lo cual se suma a la contaminación existente en las aguas, en el aire y en las capas más cercanas a la superficie de la corteza terrestre. Estos rasgos de los ecosistemas urbanos originan el síndrome denominado como tensión urbana, que conlleva una pérdida en la calidad de vida de la población y el incremento de situaciones de tensión y estrés.

Todas estas disfunciones y alteraciones ecológicas están produciendo en los seres humanos una serie de molestias que van desde las irritaciones oculares, hasta los cánceres de pulmón, pasando por asma, enfisemas, trastornos broncopulmonares, úlceras, gastritis crónicas... Además de desequilibrios nerviosos provocados por las tensiones de la vida diaria y por los ruidos que pueden superar los cincuenta decibelios y llegar en algunos momentos y lugares concretos a noventa o cien, con la consiguiente perturbación de la población que se encuentra más cercana a los lugares de emisión.

Teniendo en cuenta este panorama vital que se está generando de forma habitual en nuestros entornos, es imprescindible que las personas adultas, y también todos aquellos profesionales que se dedican a la formación de los mismos, tomen postura ante hábitos de vida saludables que propicien la mejora de la calidad de vida, tanto de las personas adultas como de toda la ciudadanía.

La labor de formación en educación para la salud, entendida en sentido amplio, se puede realizar en los propios centros de educación de personas adultas. En esta línea, desde hace algunos años, se vienen realizando experiencias que faciliten una mejora en la calidad de vida de los adultos.

De este modo, en el centro de adultos "Manolo Collado", ubicado en el Parque Alcosa de Sevilla, existe un taller de yoga que intenta que las personas

que participan en actividades de alfabetización o formación inicial de base y en los cursos de formación inicial, además dediquen parte de su tiempo a la mejora de su propia salud a través de la actividad física, centrada en este caso en la práctica del yoga. La ejercitación continua está obteniendo unos resultados magníficos entre los participantes que manifiestan una clara mejoría en sus dolencias de espalda, intestinales, etc., a la vez que sienten una mayor paz interior y una mayor capacidad para relacionarse con los demás.

Acciones y experiencias de parecidas características se vienen realizando en el centro cívico "El Esqueleto" del Polígono Sur o en el complejo deportivo de la Hispano Aviación en Triana, barrios éstos de la capital hispalense. En todos ellos el resultado es muy favorable y beneficioso para las personas adultas que realizan los programas y expresan su mejora física y mental.

Un espacio para el desarrollo saludable de las personas adultas, y que incide directamente sobre la mejora de la calidad de vida de toda la población, es el del tejido asociativo. Encontramos asociaciones y colectivos ciudadanos que trabajan denodadamente por la optimización de su entorno ecológico. Sus acciones se dirigen en esa dirección y llevan a cabo campañas para plantar árboles y arbustos en sus zonas de influencia o reivindican la mejora o construcción de infraestructuras verdes que jalonen los espacios urbanos.

Algunas de estas entidades pueden ser, el Comité Pro Parque Educativo Miraflores que ha trabajado intensamente por la construcción del parque del mismo nombre, en la zona norte de la capital sevillana, o de la asociación de Amigos de los Jardines de la barriada de la Oliva en el Polígono Sur, que ha conseguido que esta comunidad disponga de la mayor cantidad de árboles, de distintas partes del mundo, que existe en toda la ciudad de Sevilla, además de reivindicar la construcción del parque "José Celestino Mutis" que se inauguró a principios de verano de 1997 y que constituye un pulmón verde para este sector del Distrito Sur, tan necesitado de estos equipamientos.

Estamos convencidos de que todas estas actuaciones con las personas adultas como protagonistas, constituyen el fundamento para la optimización de las condiciones de vida, no sólo de las mismas sino de toda la población. Por

consiguiente, es necesario vincular a la vida saludable a las personas adultas, porque ellas son el mejor ejemplo para poder transmitir sus experiencias a sus hijos e hijas y éstos, a su vez, entre la conciencia saludable que obtengan en la familia y la aportación fundamental que debe realizar la escuela en este ámbito, ir configurando una sociedad en la que la salud y el bienestar social sean la base del desarrollo de la comunidad.

Por último, resaltar la importancia que la salud debe tener en los centros de educación de personas adultas y en las asociaciones en las que participan mayoritariamente las mismas, para que todas las acciones que se realicen estén impregnadas de este espíritu saludable que debe acompañar el desarrollo de la comunidad.

Por esta razón, consideramos que el trabajo de la Coordinadora de Salud en el Polígono Sur, ha constituido un hito en el asociacionismo ciudadano, ya que personas que pertenecen a distintas entidades, convergen en una plataforma cívica que se preocupa, expresamente, por las cuestiones de salud y, no sólo, por el equipamiento sanitario, como veremos en este apartado, sino de otra serie de cuestiones que incrementan considerablemente la calidad de vida de la población.

5.2.2. La Educación de adultos no reglada en el marco de la Coordinadora de Salud.

Los procesos de educación de personas adultas configuran un espacio de formación amplio que no debe centrarse, exclusivamente, en el reducido marco de un aula situada en un colegio. Actualmente, encontramos espacios educativos en los que el componente de personas adultas es relevante y en los cuales se realizan programas especializados, en los que encontramos a la salud como protagonista de una formación que tiene un cariz comunitario.

En el marco asociativo encontramos cientos de iniciativas formativas que intentan optimizar las condiciones de vida de los ciudadanos y bastantes de las mismas se encuentran orientadas hacia las personas adultas. Dentro de los movimientos sociales, y específicamente en el movimiento vecinal, se realizan

una gran variedad de actividades en las que se generan procesos de formación, concienciación y capacitación sobre aspectos relacionados con la salud.

En la última década desde las federaciones de AA.VV. se han llevado a la práctica acciones que tenían en la salud su principal componente, por ejemplo, asuntos como el alcoholismo, el tabaco, el S.I.D.A. Las actividades concretas se han realizado en cada A.VV., en cada barrio, en cada grupo humano y el arco de las mismas es muy extenso, encontrándonos con mesas redondas, conferencias, grupos de discusión, debates, charlas, proyecciones de vídeo, etc. Toda esta batería de acciones tienden a que la población tome conciencia de lo importante que es la salud y el mal uso que hacemos de ella.

En esta línea, podemos indicar como en muchas AA.VV. el tema de la salud preocupa y, por tanto, para trabajar sobre el mismo se constituyen vocalías de salud que intentan llevar adelante actividades saludables para la población. Estas vocalías están constantemente generando recursos formativos para la población y los asuntos que más trabajan están relacionados con la nutrición, los primeros auxilios, el consumo de sustancias nocivas y los problemas de salud que afectan a la población.

De este modo, podemos mencionar como un ejemplo de significatividad hacia la salud, en el trabajo del movimiento ciudadano, la configuración de la Coordinadora de Salud del Polígono Sur. Uno de los factores que influyó en la constitución de esta plataforma vecinal fue la existencia de vocalías de salud en las AA.VV. del barrio, como indica Vilches (1988).

La Coordinadora de Salud ha venido reivindicando durante muchos años la construcción de dos centros de salud y una guardería para el barrio y, también, se ha preocupado sobremanera por la formación, en materia de salud, de toda la población de este sector de Sevilla, organizando diferentes actividades, tales como: cursos, cursillos, jornadas..., que han favorecido una toma de conciencia clara de la población en este terreno.

Es muy relevante el papel que han jugado las mujeres en este ámbito, porque la Coordinadora de Salud fue fundada por un grupo de mujeres

entusiastas que querían transformar la realidad de su barrio. Esta preocupación por la salud, no sólo la familiar, que también lo hacen, como personas preocupadas por la misma, como señala González (1996: 155), sino que su labor adquiere una dimensión comunitaria y se ocupan de un tema en el que muchas personas no repararían, porque consideran que esos asuntos tiene que resolverlos el Estado, entendiéndolo por tal un ente etéreo que no se sabe bien quién es y que se asimila al gobierno de turno.

Estas mujeres, con su esfuerzo y dedicación, demuestran a la sociedad que los problemas de la salud comunitaria, constituyen también un problema personal de los ciudadanos comprometidos con su ambiente y su entorno más cercano. De este modo, lo primero que hay que hacer es concienciarse de la situación, a continuación analizar la realidad y después organizarse para actuar.

Las actividades formativas que ha llevado a cabo la Coordinadora de Salud a lo largo de sus años de funcionamiento, han servido para la capacitación de los propios miembros de este colectivo ciudadano y, por supuesto, para la formación de cientos de personas que han asistido a las numerosas actividades que se han programado desde esta plataforma vecinal.

El proceso formativo que se ha generado con sus acciones en el barrio y el cambio social que han propiciado las mismas, han originado un doble proceso de cambio, como señalan Luque y Carmona (1997), uno de características materiales, con la construcción de los centros de salud y la guardería y, otro, más profundo quizás, referido a la transformación de las personas que han participado en todas estas acciones y en las cuales se ha podido apreciar un cambio cualitativo de carácter educativo.

Centrándonos en el ámbito de la gestión podemos apreciar como los miembros de la Coordinadora de Salud se han curtido en este aspecto. La cantidad de gestiones que han tenido que llevar a cabo, para conseguir la realización de las actividades previstas en el programa, han sido innumerables.

Se han tenido que concertar reuniones, entrevistas, preparar las mismas, elaborar los argumentos a favor de las propuestas presentadas y los

contrargumentos, por si se ofertaba lo contrario de lo que se solicitaba y un largo etcétera de factores que se han tenido que tener en cuenta, para que las acciones se pudieran realizar.

En relación a las estrategias que se han utilizado en las entrevistas y encuentros con políticos y con técnicos de la Administración, también habría mucho que relatar. En este sentido, se han mantenido encuentros que han generado un gran trabajo previo de recogida de datos y de elaboración de diversos materiales, una vez en la entrevista, se ha tenido que mantener la compostura en situaciones en las que era evidente que se estaba produciendo una burla soterrada de los planteamientos que se exponían, o, también, ocasiones en las que ante necesidades constatables y evidentes, como el cambio de ambulatorio de especialidades, las respuestas de los miembros de la Administración han sido evasivas en todo momento y un proceso que podría haber sido rápido se alargó durante cuatro años.

Con todos estos argumentos creemos que podemos aseverar que la Coordinadora de Salud ha supuesto un espacio de formación de personas adultas bastante significativo. Es evidente, que en esta plataforma ciudadana, no han existido aulas, ni docentes, pero es cierto que ha habido un proceso de formación integral que abarca muchas dimensiones del ser humano, desde la relación social, hasta la mejora de los saberes instrumentales, a la hora de elaborar actas de reuniones, redactar escritos o narrar acontecimientos con un vocabulario adecuado y una expresión correcta ante las personas que les recibían en los despachos oficiales.

Desde nuestro punto de vista, los procesos formativos en el marco de la educación para la salud, situados desde los espacios educativos no formales e informales, implican un factor muy relevante en relación al diseño de estrategias formativas en este campo. Consideramos que en este contexto, como en otros en los que el movimiento ciudadano participa, es preciso tener en cuenta a las personas que lo configuran, si pretendemos fortificar el tejido social y propiciar procesos de educación y transformación de la comunidad.

En definitiva, podemos decir que estos colectivos ciudadanos conformados por personas adultas preocupadas por la situación de la educación o la salud en sus entornos, vienen realizando acciones formativas para sus vecinos y vecinas de estos barrios desde hace más de veinte años. Estas actividades formativas concretadas en jornadas educativas, mesas redondas, coloquios, conferencias..., tienen todo un proceso de elaboración de materiales y realización de las mismas que constituyen un paso importante en la formación de la ciudadanía de esta zona de Sevilla.

Señalaremos, en suma, la enorme relación existente entre los movimientos sociales y la educación de personas adultas, no sólo en nuestro país y en el ámbito europeo, sino en todo el mundo, como hemos podido comprobar a lo largo de este libro. Esta labor está favoreciendo la toma de conciencia de la población, los procesos de participación ciudadana y la mejora de la calidad de vida de la población.

Bibliografía

- Acker, S. (1995): *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Alberich Nistal, T. (1993): "La crisis de los movimientos sociales y el asociacionismo de los años noventa". En *Documentación Social*, 90, 101-114.
- Alberich Nistal, T. (1994): Desde la crisis a la creación de redes sociales. Notas sobre la evolución del asociacionismo y la participación y propuestas sobre las redes de movimientos sociales y voluntarios. En Camacho Herrera, A. (Comp.): *Actas de las VIII Jornadas Universitarias de Pedagogía Social*. Sevilla: Grupo de Investigación 'Seminario de Pedagogía Social' del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, 59-77.
- Alberich Nistal, T. (1996): "Asociacionismo y/o voluntariado". En *Cuadernos de la red*, 4, 20-28.
- Ander-Egg, E. (1988): *Diccionario del Trabajo Social*. Buenos Aires: Humánitas. 10ª edición.
- Ballarín, P. (1994): Violencia sexista en nuestro sistema educativo. En Fernández, A. (Edt.): *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 115-138.
- Bejarano, J. (1996): "La ciudad es un organismo vivo con problemas de salud". En *Salud entre todos*. Nº 68, 6.
- Belanger, P. (1991): "La educación de adultos en los países industrializados". En *Perspectivas*. Vol. XXI, 4, 531-540.
- Bristow, A.B. (1994): Presentación de la mesa y poder económico. En VV.AA.: *Mujeres y poder*. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, 13-16.

- Cabello, M^a J. [et. al.] (2006): *Educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica*. Archidona. Ediciones Aljibe.
- Camacho Herrera, A. (1998): "La educación de adultos y los movimientos sociales". En Camacho, A. y Díaz, J. (Dirs.): *Educación popular y desarrollo local*. Sevilla: Grupo de Investigación: Seminario de Pedagogía Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. 125-132.
- Camacho Herrera, A. (1999): Los procesos de formación mediante la dinámica de grupos en el ámbito sanitario. En Jiménez, J.M^a; Lucio-Villegas, E. y Maya, B. (Eds.): *Propuestas de investigación para profesionales de enfermería*. Sevilla: Unidad de Formación Continuada e Investigación en Enfermería de los Hospitales Universitarios "Virgen del Rocío". Servicio Andaluz de Salud de la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, 15-27.
- Camacho Herrera, A. (2001): *Proyecto docente*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Castells, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura: la sociedad red; el poder de la identidad; fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- Cebrián, J.L. (1998): *La red. Cómo cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Collado Broncano, M. (1992): "La LOGSE y la educación de adultos". Comunicación presentada en el II Curso de Formación de la Confederación de AA.VV. de España. Celebrado en Mallorca, del 24 al 30 de agosto.
- Coombs, Ph. (1986): *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

- De Elejabeitia, C. (1993): "Los movimientos de mujeres paradoja de los movimientos sociales". En *Documentación Social*, 90, 167-180.
- Escuela de Verano sobre Ciudadanía Europea y Educación de Personas Adultas. Madrid (Comunidad Autónoma). Dirección General de Promoción Educativa (2005): *Actas de la VI Escuela de Verano. Ciudadanía Europea y Educación de Personas Adultas*. Madrid. Madrid (Comunidad Autónoma).
- Faure, E. y otros (1983): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza y UNESCO.
- Federighi, P. (1992): "Tendencias europeas en la educación de adultos". Comunicación presentada en el II Curso de Formación de la Confederación de AA.VV. de España. Celebrado en Mallorca , del 24 al 30 de agosto.
- Federighi, P. (1994): "Tendencias actuales en la educación de adultos en Europa". En *Entre líneas. Apuntes para la educación popular*, nº 10, 77-107.
- Federighi, P. y Obrador, J. (1992): "Sistemas locales de educación de adultos". Comunicación presentada en el II Curso de Formación de la Confederación de AA.VV. de España. Celebrado en Mallorca , del 24 al 30 de agosto.
- Fernández de Castro, I. (1993): "La estructura social y los movimientos sociales". En *Documentación Social*, 90, 51-64.
- Flecha, C. (1995): Prólogo a la edición española. En Acker, S.: *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea, 9-11.
- Galán, C. (1992): "Movimientos vecinales, ONG's y solidaridad". En *Leviatán*, 48, 33-43.

- García, P.J.; Pallarés, B. y Tunilla, J. (1991): "Tratamiento asociativo". En Jubera, R. (Coord.): *La paz. Materiales de educación semipresencial de adultos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía, 133-146.
- García Roca, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado*. Santander: Sal terrae.
- Geertz, C. (1989): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. 2ª edición.
- Gelpi, E. (1990): *Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Popular, O.E.I. y Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- González, A. (1996): "Salud en femenino: rol de la mujer en la educación sanitaria familiar", en Llorent Bedmar, V. (Coord.): *Familia y Educación. Un enfoque pluridisciplinar*. Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 155-181.
- Gramsci, A. (1976): *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Gusfield, J.R. (1979): Estudio de los movimientos sociales. En Sills, D.L. (Dir.): *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar, Vol. 7, 269-274.
- Heberle, R. (1979): Tipos y funciones de los movimientos sociales. En Sills, D.L. (Dir.): *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar. Vol. 7, 263-268.
- Hernández Sánchez, A.J. (1987): El medio ambiente como eje en el que se apoya el cambio social. En Hernández Sánchez, A.J. (Comp.): *Temas ecológicos de incidencia social*. Madrid: Narcea, 17-28.
- Hidalgo, P. (1995): *Tiempo de mujeres*. Madrid: Horas y horas e Instituto de la Mujer.

- Jares, X.R. (1994): Educación para la paz y organización escolar. En Fernández, A. (Edt.): *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 285-316.
- Kozol, J. (1990): *Analfabetos USA*. Barcelona: El Roure.
- López, M^a A. [et. Al.] (2006): *El entorno nos hace. Material para formadores: material didáctico de educación ambiental para personas adultas*. Segovia. Diputación Provincial de Segovia.
- Lucio-Villegas, E. (2005): *Cuestiones sobre la educación de las personas adultas*. Dos Hermanas (Sevilla). Tabulador Gráfico.
- Luque Domínguez, P.A. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB.
- Luque, P.A. y Carmona, J. (1997): "Los espacios educativos. La experiencia educativa del Parque Miraflores", en Camacho Herrera, A. (Ed.): *Perspectivas actuales de la pedagogía social*. Sevilla, Seminario de Pedagogía Social. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, 31-41.
- Madueño, R. (1996): "Los foros alternativos: participación y propuestas del movimiento ambientalista". En *Documentación Social*, 102, 53-69.
- Malagón Bernal, J.L. (2000): Las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo. En Caride Gómez, J.A. (Coord.): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Tórculo, 155-169.
- Manera, C. (1992): *La ciudad y los movimientos sociales a partir de la revolución industrial*. Comunicación presentada en el II Curso de Formación de la Confederación de Asociaciones de Vecinos de España (C.A.V.E.). Celebrado en Mallorca del 24 al 30 de agosto.

- Martinell Sempere, A. (1999): Gestión cultural. En Pérez Serrano, G. (Coord.): *Administraciones públicas y movimientos sociales*. Sevilla: Consejería de Relaciones con el Parlamento de la Junta de Andalucía, 93-130.
- Marzo Guarinos, A. y Figueras, J.M. (1990): *Educación de adultos. Situación actual y perspectivas*. Barcelona: Horsori.
- Mendiluce Pereiro, J.M^a. (1999): La cooperación social y el voluntariado. En Pérez Serrano, G. (Coord.): *Administraciones públicas y movimientos sociales*. Sevilla: Consejería de Relaciones con el Parlamento. Junta de Andalucía, 217-250.
- Mengod, F. (1992): "*La ciudad que queremos*". Comunicación presentada en el II Curso de Formación de la Confederación de Asociaciones de Vecinos de España (C.A.V.E.). Celebrado en Mallorca del 24 al 30 de agosto.
- Monclús, A. (1990): *Educación de adultos. Cuestiones de planificación y didáctica*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Montañés, M. (1996): "Una obligada reflexión sobre el voluntariado". En *Cuadernos de la red*, 4, 11-15.
- Moreno Martínez, P.L. (1994): "Apuntes para un estudio sobre la investigación en educación de adultos en España en el contexto internacional". En *Pedagogía Social*, 9, 65-78.
- Novo Villaverde, M^a. (1997): El análisis de los problemas ambientales: modelos y metodología. En Novo, M. y Lara, R. (Coords.): *El análisis interdisciplinar de la problemática ambiental*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa, 19-59.
- Nuñez Hurtado, C. (1993): "Organización popular para enfrentar la crisis". En *Cuadernos de la red*, 1, 12-18.

- Obrador, J. (1992): "Nuevos conceptos de educación de adultos". Comunicación presentada en el II Curso de Formación de la Confederación de AA.VV. de España. Celebrado en Mallorca , del 24 al 30 de agosto.
- Orellana, C. (1996): "El problema organizativo del movimiento pacifista". En *Cuadernos de la red*, 4. Madrid: Red CIMS, 40-43.
- Pérez Amorós, F. (1991): "Las organizaciones sindicales internacionales". En *Documentación Social*, 82, 149-173.
- Pérez Serrano, G. (1998a): Introducción. En Pérez Serrano, G. (Coord.): *Contexto cultural y socioeducativo de la educación social*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla, 7-16.
- Pérez Serrano, G. (1998b): "El civismo europeo, necesidad ineludible". En *Revista de Ciencias de la Educación*, 176,
- Quintana Cabanas, J.M^a. (1991): *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de la educación de adultos*. Madrid: Narcea.
- Rodríguez-Villasante, T. (1988): "Estructuras sociales y crisis de hegemonía". En *Alfoz*, 54-55, 64-70.
- Rodríguez-Villasante, T. (1991): *Movimiento ciudadano e iniciativas populares*. Madrid: HOAC.
- Rodríguez-Villasante, T. (1995): "Los procesos formativos en los movimientos sociales". En CAMACHO, A. (Comp.): *Actas de las IX Jornadas Universitarias de Pedagogía Social*. Sevilla: Seminario de Pedagogía Social, Universidad de Sevilla, 53-77.
- Rodríguez-Villasante, T. (1996): "Dejen a la sociedad civil en paz". En *Cuadernos de la red*, 4, 5-7.

- Rodríguez-Villasante, T. (1998): "Pedagogía de la indignación", "existencia indignada": los estilos creativos con y por los movimientos sociales. En Camacho Herrera, A. y Díaz Sánchez, J. (Dir.): *Educación popular y desarrollo local*. Sevilla: Grupo de Investigación, Seminario de Pedagogía Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla, 111-124.
- Rodríguez Villasante, T. (1999): Desde las experiencias españolas hacia un tercer sistema democrático. En Pérez Serrano, G. (Coord.): *Administraciones públicas y movimientos sociales*. Sevilla: Consejería de Relaciones con el Parlamento. Junta de Andalucía, 187-214.
- Rubenson, K. (1996): Adult education: disciplinary orientations. En Tuijnman, A.C. (Edt.): *International encyclopedia of adult education and training*. New York: Pergamon Press, 107-114.
- Salinas Ramos, F. (1991): "Presentación". En *Documentación Social*, 82, 5-12.
- Sánchez, M^a L. y Martínez M. A. (2005): *Propuesta para la orientación en los centros de educación de personas adultas*. Madrid. Madrid (Comunidad Autónoma).
- Sánchez Casas, C. (1993): "Sistema, sociedad civil y movimientos sociales". En *Documentación Social*, 90, 219-224.
- Sánchez Jiménez, J. (1991): "Movimiento obrero y sindicalismo en la sociedad contemporánea". En *Documentación Social*, 82, 14-33.
- Sánz, F. (1997): La educación de personas adultas en Europa. En García Carrasco, J. (Coord.): *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel, 85-109.
- Schoeck, H. (1981): *Diccionario de sociología*. Barcelona: Herder.

- Süßmuth, R. (1994): "La dimensión europea de la educación de adultos". En *Entre líneas. Apuntes para la educación popular*, nº 10, 109-127.
- Tejedor, M^a. (2000): "La pedagogía del ocio en los movimientos juveniles". En Caride, J.A. (Coord.): *Educación social y políticas culturales*. Santiago de Compostela: Tórculo, 195-205.
- Theodorson, G.A. y Theodorson, A.G. (1978): *Diccionario de sociología*. Buenos Aires: Paidós.
- Titmus, C.J. (1989): Educación de adultos: investigación en Europa occidental. En Husén, T. y Postlethwaite, T.N.: *Enciclopedia internacional de educación*. Vol. 3. Madrid: Vicens-Vives/M.E.C., 1696-1699.
- Titmus, C.J. (1996): Comparative studies: adult education. En Tuijnman A.C. (Edt.): *International encyclopedia of adult education and training*. New York: Pergamon Press.
- UNESCO (1977): *Actas de la Conferencia General. 19^a. Reunión Nairobi*. Vol. 1 Resoluciones. París.
- Vidal, L. (1985): *No violencia y escuela*. Madrid: Escuela Española.
- Vilches, H. (1988): *Historia y proceso de formación de la Coordinadora de Salud del Polígono Sur de Sevilla*. Sevilla, Coordinadora de Salud. Documento mecanografiado.
- Villanueva Bea, P. (1984): *La educación de adultos hoy. Necesidad y perspectiva de cambio*. Valencia: Promolibro.
- Wollstonecraft, M. (1994): *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Cátedra e Instituto de la Mujer.