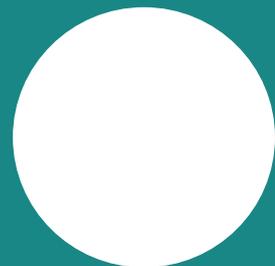
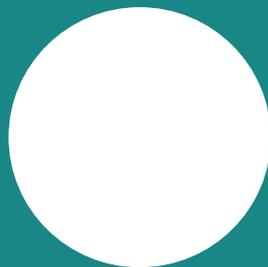
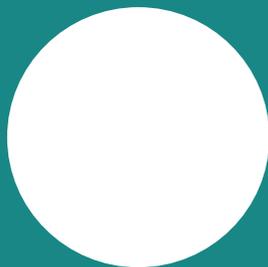


PODER

Marco de Competencias



Marco de competencias

¿Por qué tratar con un marco de competencias?

Las competencias suelen conceptualizarse como la suma de tres niveles diferentes de recursos psicosociales: habilidades (nivel de comportamiento), actitudes (nivel emocional o motivacional) y conocimientos (nivel cognitivo). Un marco de competencias básicamente ayuda a dar una respuesta precisa a la pregunta sobre qué habilidades, actitudes o conocimientos necesitan desarrollar los profesionales, para hacer frente a demandas específicas. En el caso del proyecto PODER estas son: demandas relacionadas con la presencia y el impacto de las relaciones de poder y las jerarquías en la educación de adultos. Los diferentes productos desarrollados en PODER son parcialmente paralelos a esta conceptualización en tres niveles. Por ejemplo, el foco principal de nuestro «Lector de exclusiones basadas en la identidad» se centra en el nivel de conocimiento: debe ofrecer el vocabulario y la información sobre los diferentes tipos de exclusiones. Sin embargo, otros productos, como el conjunto de herramientas para crear «Espacios de aprendizaje valientes y transformadores», se basan en los tres tipos de recursos psicosociales.

¿Para qué?

Un marco de competencias es un modelo útil en cualquier iniciativa de desarrollo profesional: proporciona un modelo para orientar los esfuerzos de desarrollo. Con frecuencia, los marcos de competencias se basan en competencias individuales, orientando la formación individual, aunque los marcos de competencias también podrían apuntar a las necesidades de desarrollo institucional. El nuestro se centra principalmente en el educador individual, aunque siempre consideramos a los individuos junto con su complejidad social. Este enfoque, aparentemente individual, sólo es necesario para que podamos subrayar que incluso lxs educadorxs individuales gozan de intervención, de un margen de libertad para desarrollar competencias que les permitan afrontar los retos relacionados con el poder. De este modo, el marco puede utilizarse como una brújula que ofrezca a lxs lectorxs ideas sobre qué posturas y habilidades de los formadores podrían ayudar a superar los retos derivados de las dinámicas de poder y las desigualdades (1). En nuestro propio proceso, también se espera que el marco de competencias proporcione objetivos específicos para los productos consecutivos del proyecto.

¿Cómo lo creamos?

Nuestro marco de competencias se deriva de la recopilación de incidentes críticos experimentados por educadorxs de adultos y alumnos en Francia, Hungría, Italia y España. Se trataba de situaciones en las que lxs protagonistas se enfrentaban a algún reto que podía estar relacionado con dinámicas de poder o jerarquías, ya fueran individuales o de grupo. Utilizamos los incidentes para identificar y sistematizar estos retos, de modo que pudiéramos identificar las competencias necesarias para superarlos.

ÁMBITO DE COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Conciencia de jerarquía / estatus en nuestro propio estilo de comunicación	Capacidad de autorreflexión para tomar conciencia de cuándo se está asumiendo una posición dominante en una interacción. Negociación de un nivel adecuado de horizontalidad adaptado a la situación y a la proximidad entre lxs participantes.
Sensibilidad a la dinámica de grupo	Sensibilidad a los cambios en la dinámica del grupo, al estado emocional del grupo o de lxs participantes individuales. Esta sensibilidad debe permitir a lxs educadorxs percibir si necesitan o no interferir, cuándo hacerlo, cómo gestionar las emociones del grupo, cómo crear una buena dinámica entre el equipo de facilitadorxs y también entre lxs participantes.
Reconocer y tratar la diversidad de identidades entre formadorxs y participantes	Tomar nota de la diversidad específica del grupo de participantes, abordarla y responder a ella. Esto implica salir de una posición «daltónica» que minimiza o ignora la diversidad, para estar preparado para abordar cualquier posible implicación en el proceso de aprendizaje.
Hacer frente a acusaciones/ manifestaciones discriminatorias	Tener una comprensión clara de cómo las diferentes identidades sociales o sus intersecciones pueden convertirse en blanco de discriminaciones. Capacidad para hacer frente a tales manifestaciones.
Concienciación sobre las desigualdades estructurales / dinámicas de poder.	Ser capaz de estimular un proceso de concienciación con lxs participantes para facilitar el paso de la inconsciencia o incluso de la resistencia al reconocimiento de la existencia de desigualdades estructurales y dinámicas de poder y la disposición a actuar contra estas desigualdades.

1. Conciencia de jerarquía / estatus en nuestro propio estilo de comunicación

En cuanto empieza la clase, y unos tienen el papel de alumnxs y otros el de docente, persona formadora, facilitadora, se produce una cierta asimetría de poder. Aunque lxs facilitadorxs deseen que el proceso sea más bien horizontal, tendrán un mejor conocimiento de lo que va a ocurrir, un mejor acceso a la información y, además, suelen recibir una remuneración por esta interacción, mientras que lxs alumnxs, la mayoría de las veces, no la reciben.

Sin embargo, esta diferencia de poder derivada de los distintos roles no deriva necesariamente en un incidente crítico. Sí lo es cuando lxs educadorxs parecen abusar de su posición de poder. De hecho, hemos recogido varios incidentes en los que lxs narradorxs describen a lxs educadorxs haciendo un uso excesivo de su posición de poder, lo que se traduce en un trato injusto hacia lxs alumnxs (humillación, instrucción directiva, etc.).

En un incidente («Enfadada» (FR)), descrito por una educadora, un participante se queja de que ésta asume una posición autoritaria. No hay incidentes en los que lxs educadorxs se dieran cuenta de que estaban asumiendo una posición jerárquica sobre alguien, aunque sí hay muchos en los que asumieron una posición autoritaria, como amenazar a una alumna con echarla del aula (incidente: «La puerta»). Parece que estas violaciones de la reciprocidad y la horizontalidad son notoriamente invisibles para quienes asumen la posición superior. Las posiciones autoritarias pueden desencadenar resistencia, pueden convertirse en un obstáculo para el aprendizaje productivo.

Curiosamente, estas asimetrías de poder también aparecen entre educadorxs y formadorxs. En el incidente «Lxs Divinxs» (IT), un pequeño grupo de profesorxs tiene mucho más estatus que lxs demás, y se permiten privilegios especiales como no llevar mascarilla durante las pandemias cuando todxs lxs demás tienen que hacerlo. En «No me machoexpliques» (ES), durante un trabajo en grupo, una formadora (mujer) hace una pregunta a sus colegas hombres sólo para romper el hielo e iniciar alguna interacción, a lo que ellos empiezan a sermonearla como si fuera evidente que necesitaba alguna explicación.

Tanto si la situación se da entre alumnxs y educadorxs como entre educadorxs, parece que no sólo las posiciones de poder son asimétricas, sino también su percepción: las personas en una posición de poder superior o con más estatus pueden ser totalmente ajenas a las dinámicas de poder resultantes, ya sea voluntariamente o por ser ciegas a ellas. Parece que no hay nada evidente en ser consciente de las dinámicas de poder cuando se tiene la sartén por el mango. Por esta razón, nuestra primera área de competencia consiste en la capacidad de prevenir, o tomar conciencia, de las posiciones dominantes que se puede estar asumiendo en una interacción. Esto implica trazar un mapa de la posible distribución de

poder entre lxs participantes y planificar activamente la negociación de un nivel adecuado de horizontalidad (hablamos de un «nivel adecuado» de horizontalidad porque la horizontalidad total puede no ser posible si los papeles no se igualan por completo).

Incidentes relacionados:

«Debemos someternos» (FR), «De pie» (FR), «La puerta» (FR), «No quiero» (FR), «Academia frente a activismo» (ES), «No me machoexpliques» (ES)
 «Aceptación (in)condicional» (HU)
 «Haz lo que dice» (IT), «Lxs divinxs» (IT).

Implicaciones para los productos PODER:

R2	R3	R4	R5
Entender qué es el poder, la jerarquía	Establecimiento de normas de comunicación, mención explícita de qué tipo / nivel de horizontalidad queremos	Tomar conciencia de hablar desde una posición autoritaria/ privilegiada, independientemente de si se basa en un privilegio de grupo, un rol o una jerarquía individual.	Practicar la horizontalidad, cómo tener autoridad sin autoritarismo
		Comprender que nuestra resistencia puede ser un indicador de que no nos sentimos reconocidxs o equilibradxs en nuestro papel de personas educadoras o en nuestra relación con algunxs alumnxs.	Comprender qué hay detrás de nuestra propia resistencia como personas educadoras y cómo superarla
	Ser consciente del impacto del lenguaje corporal, la disposición del espacio		Ser consciente del impacto del lenguaje corporal, la disposición del espacio

2. Sensibilidad a la dinámica de grupo

Al menos tres incidentes ilustran una duda similar: lxs educadorxs perciben que algo no está sucediendo como debería, que hay algo mal, pero no es lo suficientemente claro o fuerte como para que detengan el proceso e intervengan. Por ejemplo, en el «Acento caricaturesco» (FR), durante un ejercicio teatral, un participante que interpreta el papel de un inmigrante empieza a utilizar un acento muy caricaturesco. El facilitador se siente incómodo al verlo, pero no interviene porque no quiere romper la dinámica de la obra. Sin embargo, más tarde escucha murmullos en la clase, algunxs alumnx también se preocuparon por la caricatura. El facilitador lamenta ahora no haber intervenido, pero no sabe cómo podría haberlo hecho.

Cuando hay varixs facilitadorxs, la situación se complica aún más por la duda sobre quién debe intervenir. Si la persona facilitadora principal no interviene, ¿debe hacerlo la persona co-facilitadora? «Inapropiado» (ES) describe una situación de este tipo, en la que una persona co-facilitadora es testigo de cómo un participante hace comentarios inapropiados, pero no interviene porque no se atreve a asumir el papel facilitador principal.

No es fácil percibir la necesidad y el momento adecuado para intervenir. A veces, lxs facilitadorxs toman la decisión demasiado tarde, otras veces no se deciden en absoluto, y puede haber un conflicto abierto, como en «Revolución en la formación» (HU), donde lxs participantes decidieron enfrentarse al facilitador.

De ahí que nuestra segunda área de competencia sea la sensibilidad a la dinámica de grupo, en particular a los cambios en la dinámica de grupo, al estado emocional del grupo o de lxs participantes individuales. Esta sensibilidad debería permitir a lxs educadorxs percibir si necesitan o no interferir, cuándo hacerlo, cómo gestionar las emociones del grupo, cómo crear una buena dinámica entre el equipo de facilitadorxs y también entre lxs participantes. Se compondría de habilidades de observación, de reconocimiento de emociones y tensiones, y una disposición o flexibilidad para detener el proceso inicialmente previsto para abordar el problema.

Incidentes relacionados:

«Revolución en la formación» (HU), «Acento caricaturesco» (FR), «Abandonar la sala» (FR), «Más tiempo» (FR), «Inapropiado» (ES)

Implicaciones para los productos PODER:

R2	R3	R4	R5
	Ponerse de acuerdo sobre cómo gestionar las emociones	Comprender las reacciones emocionales de lxs participantes como una señal	Practicar la gestión de las reacciones emocionales (de lxs participantes y también como educadorxs)
	Abordar la resistencia explícitamente en las «normas básicas» / «acuerdo de colaboración»	Comprender que la resistencia puede ser una estrategia para comunicarse cuando no es posible la comunicación verbal explícita independientemente de si se basa en un privilegio de grupo, un rol o una jerarquía individual. independientemente de si se basa en un privilegio de grupo, un rol o una jerarquía individual. independientemente de si se basa en un privilegio de grupo, un rol o una jerarquía individual.	Entender qué hay detrás de la resistencia y cómo superarla
	Definir el papel de persona facilitadora / co-facilitadora	Percibir el peso de lo que está ocurriendo	Práctica in situ del impacto de interferir o no, cuándo interferir

3. Abordar la diversidad de identidades entre formadores y participantes

Afortunadamente, las clases de educación de adultos son cada vez más heterogéneas en cuanto a etnias, orígenes, capacidades, edades, orientaciones sexuales, etcétera. Esta afortunada evolución es consecuencia de haber levantado o aligerado varias barreras anteriores. Sin embargo, la nueva diversidad en el aula puede convertirse a veces en una ocasión para reproducir discriminaciones y opresiones que lxs alumnxs pueden haber vivido en otros lugares. Para no reproducir las desigualdades, el aula de formación - tanto física como pedagógicamente - debe ofrecer un espacio inclusivo, para el que lxs educadorxs no siempre tienen la preparación o la receta adecuadas. En la «prueba de las normas de circulación» (HU) lxs profesorxs se sorprendieron tanto de la llegada de una candidata que no tenía brazos, que intentaron convencerla de que no hiciera la prueba con los demás. El incidente «mujeres blancas heterosexuales» (FR) tuvo lugar durante una formación sobre intimidad y amistad en la que participantes activistas negrxs dijeron a los facilitadores que sólo debían hacer una formación de este tipo a personas como ellxs, ya que es inadmisibles que la diversidad de lxs participantes no se refleje en el equipo de formación. En «Choque de Equilibrio de Género» (ES) se critica a un dúo de formadorxs, porque el formador principal masculino tuvo una participación más larga que la co-formadora femenina, y la explicación ofrecida no cambió esta valoración de que había un desequilibrio importante en el proceso.

Nuestra tercera área de competencia es tomar nota de la diversidad específica del grupo de participantes, abordarla y responder a ella. Esto implica salir de una posición «daltónica», un cierto «daltonismo cultural» (Luiza Cortesão), tomar el multicolor «arco iris de culturas» como un color de intereses, conocimientos y necesidades idénticos, que minimiza o ignora la diversidad, para estar preparadx para abordar cualquier posible implicación en el proceso de aprendizaje. Ser honestx con unx mismx sobre cómo te sientes con la diversidad y admitir tus límites y lo que ignoras, para no ver la diversidad como un problema, sino como una oportunidad de aprendizaje. Al mismo tiempo, no caer en una postura vacía de relativismo cultural, e ignorar las tensiones de poder que existen cuando coexisten diferentes culturas en un mismo espacio(2) . Pueden haber varias implicaciones de este tipo:

¿¿Qué significa para alguien socialmente discriminadx (por uno o varios factores) sentirse solx en la sala de formación? ¿Cómo podemos garantizar la inclusión, reconocer su identidad sin forzarla? ¿Qué significa para un grupo diverso de participantes que el grupo de facilitadorxs forme parte de identidades socialmente dominantes (y al revés)? ¿Cómo tener en cuenta esta diversidad sin minimizarla y sin rigidizarla? Al mismo tiempo, ¿cómo ser conscientes de no caer en una especie de «folclorización» de la diversidad?(3)

Incidentes relacionados:

«Comentarios homófobos» (FR), «Mujeres blancas heterosexuales» (FR), «De pie» (FR), «Respetar las necesidades» (FR), «No es mi trabajo educarte» (HU), «Normas del examen del código de circulación» (HU), «Soy más que mi discapacidad» (HU), «No asignar» (ES), «Choque por el equilibrio de género» (ES), «Ser normal» (IT).

Implicaciones para los productos PODER:

R2	R3	R4	R5
Entender qué es una identidad y por qué es importante.	Tratar explícitamente la diversidad de identidades presentes / ausentes	Ser consciente del impacto de la (falta de) diversidad del grupo socialmente minorizado.	Proteger a los grupos socialmente desfavorecidos cuando se produzcan discriminaciones en la formación mientras se entabla un debate con todxs lxs participantes.
Entender qué son las políticas de identidad	Explicitar, debatir y crear herramientas para abordar las expectativas de representaciones formales de igualdad de participación/ diversidad , legitimidad, derechos especiales para miembros de minorías.		Crear inclusión sin forzar demasiado una identidad/ reconocimiento forzado



2 _ Stoer & Cortesão, 1999

3 _ Mariet, 1991; van Binsbergen, 1994

4. Hacer frente a acusaciones / manifestaciones discriminatorias

Lxs participantes y facilitadorxs en la formación de adultxs no son necesariamente inmunes a los prejuicios, estereotipos y sesgos sociales que caracterizan a la sociedad en general. Pueden hacer comentarios discriminatorios inadvertida o intencionadamente.

Las acusaciones pueden provenir de lxs participantes y entre ellxs (incidentes como «Schwul», «Analfabeta» y «Lxs extranjeroxs lo han estropeado todo», por ejemplo, donde lxs participantes utilizan términos ofensivos entre ellxs), del facilitador con respecto a lxs participantes (el incidente «Justicia racial» ilustra a un participante que se siente ofendido por la forma en que el facilitador habla sobre una práctica cultural); y de lxs participantes con respecto a lxs facilitadorxs («Comentarios homofóbicos», por ejemplo, donde uno de los participantes de un taller sobre discriminación dice comentarios homofóbicos a la facilitadora que era LGBTQIA+). Es interesante señalar, en este último incidente citado, que la propia facilitadora se identificó como LGBTQIA+, pero esta información no era conocida por lxs participantes, lo que plantea las siguientes preguntas: ¿cuáles son los límites de la neutralidad en el papel de persona facilitadora? Además, ¿podría ser la legitimidad un argumento a utilizar en este tipo de situaciones?

Creemos que lxs educadorxs / formadorxs tienen la responsabilidad de aprovechar estas ocasiones como oportunidades de aprendizaje, sobre todo porque si pasan los comentarios sin darse cuenta, esto puede interpretarse como una aprobación de la actitud prejuiciosa. Nuestra cuarta competencia es, pues, hacer frente a las acusaciones y manifestaciones discriminatorias en el aula de formación. Para hacer frente a estos comentarios y manifestaciones, lxs formadorxs deben tener una idea clara de lo que puede interpretarse como un acto de racismo, LGBTQI+fobia, sexismo, validismo, xenofobia, romofobia u otro tipo de discriminación, y también de cómo pueden implicar al grupo en su deconstrucción. En ocasiones, lxs propixs formadorxs pueden hacer comentarios o actuar de forma inadvertida que algunxs participantes pueden percibir como un acto de exclusión. Saber cómo reaccionar ante una «llamada de atención» de este tipo es otro aspecto importante de esta área de competencia.

Incidentes relacionados:

«Comentarios homófobos» (FR) «Salida repentina» (FR), «Analfabeta» (FR), «Justicia racial» (ES) Madres gitanas (HU) «Todxs lxs italianxs son

racistas» (IT) «Este es tu trabajo - porque eres una mujer» (IT), «Lxs extranjeroxs lo han estropeado todo» (IT), «George» (IT), «Schwul» (IT)

Implicaciones para los productos PODER:

R2	R3	R4	R5
Comprender las diferentes exclusiones basadas en la identidad y cómo los diferentes movimientos sociales intentan luchar contra estas exclusiones.	Cómo prever esta posibilidad en las «normas básicas» y acordar la forma de abordarla en caso de que surja.	Comprender lo que hay detrás de las acusaciones discriminatorias	Qué hacer cuando presenciamos o cuando otrxs perciben que hemos cometido manifestaciones discriminatorias
Cómo anticiparse a las palabras tabú, qué se percibirá como culturalmente apropiado.	Cómo anticiparse a las palabras tabú, qué se percibirá como culturalmente apropiado.	Comprender el peso de algunas palabras en nombre de los grupos minorizados	

5. Cómo crear conciencia de las desigualdades estructurales / dinámicas de poder

Como hemos visto antes, lxs participantes en la formación de adultxs no son necesariamente inmunes a los sesgos sociales, los estereotipos y los prejuicios que caracterizan a la sociedad en general. Incluso si no manifiestan actos discriminatorios, pueden ser reaciaxs a reconocer que los grupos minorizados se enfrentan a discriminaciones particulares o estructurales, sistémicas.

Como persona facilitadora, puede resultar especialmente difícil ver que una persona de un grupo exactamente discriminado no ve el daño que hay detrás de ciertas acciones o no está de acuerdo en que pueden ser maltratadxs - en el incidente «No todas las mujeres creen en el sexismo» (ES), una mujer afirma no verse afectada por el patriarcado. En otros casos, esta competencia es esencial cuando lxs participantes a veces sí ven la discriminación sistémica, pero al mismo tiempo creen que está justificada. Las narrativas que culpan a las víctimas también pueden ser especialmente difíciles de escuchar para una persona formadora. En cierto sentido, son conscientes de la desigualdad de poder estructural, pero quizá sólo en parte (por ejemplo, no entienden los mecanismos internos de la misma, pero pueden reconocerla, lo que es posible ver en el incidente «Ramaz» (HU)). Además, lxs facilitadorxs también pueden enfrentarse a situaciones en las que algunas personas que sufren discriminación pueden no ver el daño que hay detrás de las acciones o incluso pensar que está justificado que se les trate de forma diferente (por ejemplo, en el caso del racismo/sexismo interiorizado).

La última competencia que compone este marco competencial es la capacidad de ser capaz de conducir a un grupo desde una posición de desconocimiento o incluso de resistencia al reconocimiento de la existencia de desigualdades estructurales y dinámicas de poder. Junto con este proceso, esta competencia también pretende incorporar el aspecto de fomentar una transformación del mundo y una reducción de las desigualdades estructurales, es decir, no quedarse en el plano de la conciencia, sino ser capaz de ir hacia una transformación real.

Incidentes relacionados:

«Limitación material» (FR), «No todas las mujeres creen en el sexismo» (HU) «Ramaz» (HU), «Proyectos internacionales» (IT)

Implicaciones para los productos PODER:

R2	R3	R4	R5
Comprender las desigualdades estructurales en varias dimensiones	Anticiparse a ser el único en la sala con vocabulario consciente	Comprender / abordar la resistencia a la idea de desigualdades estructurales. Desencadenar la motivación para ir más allá de esta posición.	Llevar a cabo debates guiados para pasar de la responsabilidad individual a las desigualdades estructurales
Ser conscientes de nuestros propios privilegios		Practicar cómo encontrar aliados entre lxs participantes (si la persona formadora se siente solx con su opinión) y apoyar sus voces durante un debate sobre la desigualdad estructural.	Saber cómo estimular el proceso de «concienciación»

Dinámicas de
poder
en la educación

PODER ●
● ● ● ●