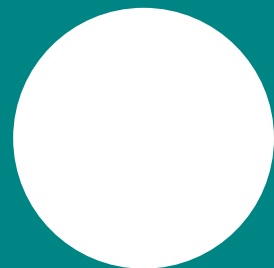
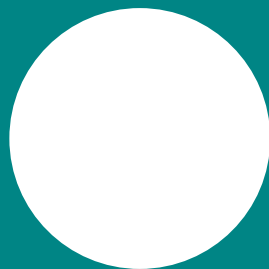
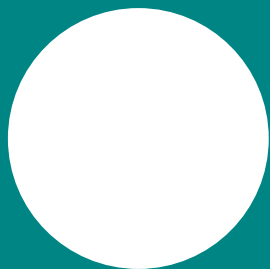


PODER

Identidad,
poder,
desigualdad :

**replanteamiento de las exclusiones
por motivos de pertenencia a un grupo
en el contexto
de la educación de adultos**



PODER

Identidad, poder, desigualdad



Escrito por

Artemisszió Foundation (Hungria)

Adrienn Bogdán, Ágnes Kovács, Diana Szántó



élan interculturel

Élan Interculturel (Francia)

Ines Katz, Gabriel Felipe Solano Iglesias, Mariana Hanssen, Vera Várhegyi, Théó Dupont



Giolli Cooperativa Sociale (Italia)

Chiara Ioriatti, Maria Grazia Ruggieri, Massimiliano Filosi, Roberto Mazzini



Ulex Project (España)

Hilal Demir



Universidade do Porto (Portugal)

Beatriz Villas Bôas, Eunice Macedo, Joana Cruz, José Pedro Amorim, Luiza Cortesão

Editado por

Artemisszió Foundation (Hungria)

Ágnes Kovács and Diana Szántó

2023

Este Lector se ha publicado con el apoyo de la Unión Europea. El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de los socios del proyecto Poder y no refleja necesariamente la opinión de la Unión Europea.

Índice

I. Lector	
Introducción	6
1. Feminismo e igualdad de género	26
2. El movimiento antirracista	36
3. Discriminación de clase	46
4. Identidades LGBTQI+ en la educación de personas adultas	58
5. Derechos de las personas discapacitadas	68
6. Derechos de las personas romanés	74
7. Prisión y justicia reparadora	82
8. Antipsiquiatría	90
9. Migración	98
10. Descolonización	106
11. El Movimiento Ecológico	112
12. Militarismo y educación	118
13. Islamofobia	122
Conclusión	128
II. Glosario	132

Introducción

Identidad, poder, desigualdad

Ágnes Kovács (Fundación Artemisszió, Hungría), Vera Várhegyi (Élan Interculturel, Francia), Joana Cruz, Beatriz Villas-Bôas, Eunice Macedo, José Pedro Amorim (Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Universidad de Oporto, e Instituto Paulo Freire de Portugal).

La colección de ensayos que vas a leer se escribió en el marco del proyecto PODER, cuya misión era explorar cómo influyen las diferencias de poder, estatus y jerarquía en las actividades de educación de personas adultas, como un taller de teatro, una clase de cocina, una clase de francés, etc. Las preocupaciones relacionadas con el poder y la jerarquía pueden surgir al menos de tres formas distintas. Las diferencias de estatus individual tienden a surgir en cualquier grupo. Algunas personas adquieren más estatus que otras, con respecto a la actividad relevante del grupo: un alumno que demuestra ser un actor con más talento, que espontáneamente tiene un acento francés impecable, o que siempre está dispuesto a echar una mano a las demás personas en sus tareas. También hay preferencias individuales y/o culturales: algunas personas atribuimos más importancia y respeto al estatus o la jerarquía. Por ejemplo, algunas alumnas dudarán en hacer preguntas o expresar su desacuerdo por miedo a no mostrar el debido respeto a la persona educadora, mientras que las demás personas se sentirán inclinadas a llevarle la contraria precisamente por su papel jerárquico. Por último, las alumnas y las personas educadoras tienen un estatus específico percibido por el mero hecho de pertenecer a grupos sociales concretos: por edad, sexo, orientación sexual, nacionalidad, religión, etc. Estas diferencias tienden a crear distinciones y desigualdades injustas, dentro pero también fuera del aula, distinciones que no siempre son comprensibles para quienes no experimentan la discriminación. El propósito de nuestro lector es ofrecer algunos antecedentes relativos a dicha jerarquización basada en grupos. En esta introducción explicamos brevemente de dónde proceden estas jerarquizaciones, por qué creemos que pueden causar sufrimiento y cómo podríamos trabajar para reducir sus efectos negativos.

de dos proyectos políticos antagónicos: la liberación o la domesticación.

En la misma línea, para Max Weber (1983), uno de los fundadores de la sociología comprensiva, el poder permite a quienes lo poseen imponer su voluntad a las demás personas. Por tanto, el poder está relacionado con las desigualdades que existen en las relaciones sociales. Además, la aportación de Foucault (1977/2006) al campo de la teoría social también es muy relevante para el análisis del poder en la medida en que lo deconstruye, encontrándolo en la (micro)política de la vida cotidiana y poniendo así de manifiesto cómo está presente en todo tipo de relaciones sociales. Martin-Baró (1984; 1989) también insistió en que el poder caracteriza las relaciones sociales basadas en la diferencia de recursos, que permite a unos satisfacer sus intereses personales o de clase e imponerlos a las demás personas, ya que el poder es inherente a toda relación social.

En resumen, se puede decir que reconocer la naturaleza conflictiva de la sociedad y la omnipresencia del poder es fundamental. Según Freire, la educación siempre tuvo esta naturaleza política. El conflicto y el poder tienen dimensiones económicas e ideológicas (Blanco, 1993) inherentes a la diversidad de las localizaciones -y combinaciones- de poder en que viven las personas y los grupos sociales (Young, 2000). En consonancia con una visión de “inclusión y democracia” (Young, 2000), Charles Tilly (2004) -basándose en su trabajo colectivo con McAddam y Tarrow- afirma que los movimientos sociales tienden a responder a estos conflictos mediante “la formulación colectiva de reivindicaciones que, de realizarse, entrarían en conflicto con los intereses de otras personas, la política en el sentido de que los gobiernos de uno u otro tipo figuran de algún modo en la formulación de reivindicaciones, ya sea como demandantes, objetos de reivindicaciones, aliados de los objetos o supervisores de la contención” (Tilly et al., 2004:33).

¿Por qué es esto relevante en el contexto de la educación?

Aunque las instituciones y autoridades pedagógicas se presenten o deseen ser vistas como neutrales, a través de su

estructura, programa y procedimientos tienden a legitimar y transmitir a estudiantes las formas y relaciones de poder a las que pertenecen. Esta función específica de los sistemas educativos dentro de una sociedad compleja y moderna, se presenta bajo lo que los sociólogos han denominado Violencia Simbólica (Bourdieu-Passeron, 1970): un aparato social que impone determinadas relaciones de poder como legítimas y participa en estas relaciones de poder haciéndolas invisibles y pareciendo naturales. En consecuencia, los sistemas educativos tienen la función de reproducir un orden social a través de su acción pedagógica. La importancia de la formación de las personas educadoras es, por tanto, crucial: las personas educadoras deben tener las herramientas para actuar conscientemente dentro de su práctica pedagógica, adoptando una postura crítica ante la reproducción de los prejuicios sociales y la naturalización de la injusticia y las asimetrías sociales. Esto puede hacerse cultivando una sensibilidad que ayude a hacer visibles las condiciones sociales injustas, así como reconociendo la responsabilidad inherente a las prácticas educativas y, como resultado, transformándolas potencialmente.

Jerarquías basadas en grupos

En “Teoría de la Justicia” (1999) John Rawls propone un interesante experimento mental para comprobar hasta qué punto una sociedad es socialmente justa, es decir, que no favorece a ningún grupo en detrimento de otro: Si pudiéramos elegir, ¿estaríamos igualmente contentas de nacer en cualquier grupo de identidad o medio social? Si la respuesta es negativa, podemos estar bastante seguras de que existe algún sistema de estratificación grupal que favorece a unos grupos sobre las demás personas en cuanto al acceso a derechos y recursos simbólicos y materiales. Pratto y Sidanius, autores de la teoría de la dominación social, observan una “predisposición humana básica a formar y mantener sistemas jerárquicos y grupales de organización social”. Su afirmación es nada menos que la estratificación basada en grupos es un rasgo universal de las culturas humanas, “por debajo de las grandes y a

veces profundas diferencias entre las distintas sociedades humanas, existe también una gramática del poder social compartida por todas las sociedades” (1999:iii).

diferencia de los rangos individuales, las jerarquías basadas en el grupo no aparecen en los primates no humanos, y sólo empezaron a desarrollarse en las sociedades agrarias hace unos 10.000 años (Mazur, 2013:54). Dos dimensiones pueden constituir una excepción y parecen impregnar todas las sociedades humanas: la edad y el sexo (Pratto, Sidanius 1999:33). Se observan incluso en las pequeñas comunidades nómadas de personas cazadoras-recolectoras. A pesar de la gran variedad en el alcance y la forma de esta jerarquización, parece existir un patrón fiable: las personas adultas dominan a las jóvenes y los varones dominan a las mujeres en todas las sociedades conocidas.

Pratto y Sidanius sostienen que existe un tercer tipo de estratificación, que es un sistema establecido arbitrariamente, y que puede utilizar como criterio de división cualquier grupo construido socialmente: raza, religión, clan, tribu, linaje, grupo lingüístico/étnico o clase social. Este tercer tipo sólo aparece cuando la comunidad produce un excedente económico: esto permite a algunos varones especializarse en las “artes de la coacción”, como los ejércitos, la policía o la burocracia (1999:35). Esta tendencia no sólo se refiere al capitalismo moderno, o a una pequeña parte de las sociedades gobernadas por élites excepcionalmente malvadas o codiciosas. La conclusión de los autores es explícita “la correlación aparentemente perfecta entre la producción de excedentes económicos sostenibles y la aparición de jerarquías sociales arbitrarias parece implicar que los sistemas de jerarquías arbitrarias surgirán siempre que lo permitan las condiciones económicas adecuadas” (1999:36).

¿Qué significa realmente el establecimiento de estas jerarquías basadas en grupos? Que los espacios físicos y sociales, las oportunidades, estarán segmentados para los distintos grupos. La segmentación puede producirse mediante normas explícitas, como en la época del Apartheid, cuando algunas playas, transportes, edificios estaban cerrados a los



Cartel en inglés, afrikaans y zulú “Reservado para uso exclusivo de las personas integrantes de la raza blanca” en una playa de Durban, 1989 de wikipedia

no blancos en Sudáfrica, pero también en Estados Unidos, o en épocas y espacios en los que y donde las mujeres no han tenido derecho a votar o las parejas homosexuales a casarse. También puede ocurrir a través de normas implícitas, cuando no se colocan carteles pero sigue habiendo diferenciación: se evalúan de forma diferente los CV de personas candidatas con nombres marcados de forma diferente, etc.

¿Qué tienen de malo las jerarquías basadas en grupos?

La descripción anterior hace que las estratificaciones basadas en grupos sean casi naturales, una consecuencia evidente de la evolución social de nuestra especie. ¿Estamos seguras de que debemos actuar contra ello, en lugar de aceptar humildemente nuestro lugar en el gran sistema? En primer lugar, el hecho de que algo sea “natural” no tie-

ne por qué implicar que sea deseable. El cáncer, la diabetes y una plétora de enfermedades son naturales, pero eso no nos impide trabajar contra ellas. Si las desigualdades de grupo son un rasgo “natural” de la condición humana, también lo es la “empatía”, el reconocimiento del sufrimiento de las demás personas y el deseo de reducirlo. “Porque lo más real del mundo es el sufrimiento” (Harari 2018:356). Las desigualdades basadas en grupos han inducido un tremendo sufrimiento en los peores momentos de la historia humana, como la esclavitud, el genocidio, la pobreza, el racismo, la deshumanización. En los mejores momentos, “sólo” implicaría que las personas tienen oportunidades, acceso a recursos, esperanza de vida, etc. drásticamente diferentes sólo porque son integrantes de determinados grupos. Esto puede ir en contra de nuestro sentido de la justicia.

El argumento de la justicia

La justicia no es un concepto nuevo y ha sido un principio probado de organización social ya hace 4000 años. El Código de Hamurabbi, compuesto hacia 1772 a.C. por el sexto rey de la Primera Dinastía de Babilonia, hace referencia a un tipo de ley causal estricta, organizada en estructuras de frases del tipo “si... entonces”. El propósito del texto era demostrar cómo el rey Hamurabbi juró “*hacer que prevalezca la justicia en la tierra, destruir a los malignos y a los malvados, impedir que los fuertes opriman a los débiles [...] iluminar la tierra y promover el bienestar del pueblo*” (Hamurabbi, traducido por Harper, 1904).

No existe una única forma objetiva de justicia, ya que está muy relacionada con nuestro propio sentido de la justicia. Por mucho que nos guste pensar lo contrario, la justicia está hecha por el hombre. En primer lugar, puede cambiar de una época a otra, por lo que hábitos que se consideraban naturales en una época pasaron a considerarse una barbaridad más adelante; por ejemplo, la esclavitud se prohibió en muchos países europeos, así como pegar a la mujer o, más recientemente, a los hijos (Szántó, 2022). La justicia puede cambiar entre distintas naciones y culturas: a principios de 2023, 19 países europeos reconocen legalmente el matrimonio entre

personas del mismo sexo, mientras que 14 países europeos siguen prohibiéndolo constitucionalmente. El sentido de la justicia también puede cambiar dentro de una misma persona, dependiendo de la edad o del tema que se trate.

Lo que puede llevarnos a comprender que, aunque lo que es exactamente justo o injusto no es universal, sí lo es pensar que los comportamientos o costumbres pueden ser justos o injustos. Existen fuentes contrapuestas en nuestro interior sobre el sentido de la justicia que apreciamos: el mantenimiento del orden (legalidad) o la protección de la equidad (moralidad). Cuando hablamos de moralidad, a menudo nos referimos a nuestro sentido del bien y del mal, que aprendimos durante nuestra socialización desde una edad temprana. Las cuestiones planteadas por las personas pensadoras de la filosofía política moral suelen girar en torno a lo que es justo, según la protección de los derechos humanos y desde el punto de vista de lo que se consideran responsabilidades sistémicas y personales (Rawls, 1999; Nozick, 1974). Las personas realistas políticas no suelen ser antimoralistas, sino que plantean la importancia de la legitimidad de las estructuras de poder existentes y cómo puede crear estabilidad en la sociedad. Sostienen que, aunque una posición de poder existente se haya obtenido mediante la violencia -como la revolución, la esclavitud, el colonialismo o las luchas personales por el poder-, eso no significa necesariamente que la estructura de poder existente no sea legítima (Galston, 2010; Guess, 2010; Rossi, 2019). La legitimidad, por ejemplo, en el caso del uso de la violencia, puede significar que determinados grupos que detentan el monopolio de la violencia, como el ejército, la policía, etc., están obligados a actuar de forma transparente para que se pueda supervisar, controlar y, en caso de mal uso o abuso de poder, se pueda responsabilizar a quienes son culpables.

Pero, ¿y si una nación o una sociedad es injusta?

Las personas pensadoras moralistas sostienen que el mal funcionamiento del Estado no es la única forma de utilizar el poder de forma incorrecta y/o sin legitimidad, sino que también puede descalificar a dicho Estado si no repre-

senta el interés de su ciudadanía y no cumple sus deberes. ¿En qué tipo de deberes podemos pensar? Una tendencia positiva de las democracias modernas ha sido la disminución constante de la tasa de pobreza extrema. Ese progreso alcanzó una meseta en 2020 debido a cambios globales como la pandemia del Covid-19 y la inflación (Banco Mundial, 2022). Sin embargo, la desigualdad de riqueza e ingresos no sólo ha ido creciendo dentro de los países y entre ellos, sino que este aumento se ha exacerbado a partir de 2020 y desde la pandemia de Covid-19. ¿Qué significa esto? En 2021, el 50% más pobre de la población posee sólo el 2% de la riqueza total, mientras que el 10% más rico posee el 76% de toda la riqueza (Chancel - Piketty - Saez - Zuchman, 2022).

La igualdad total y completa no es alcanzable, y tampoco suele ser deseada ni siquiera por las personas defensoras de la filosofía moral. En su lugar, piden que se frenen las desigualdades agudas. John Rawls pintó famosamente una utopía ideal en su libro “Una Teoría de la Justicia”. Su forma preferida de justicia es la “justicia como equidad” y, en esta teoría, la justicia social es distributiva, es decir, la sociedad se basa en la cooperación y se ocupa de aquellos que no pueden valerse por sí mismos debido a circunstancias ajenas a su culpa. La distribución aquí no significa una distribución totalmente igualitaria de la riqueza, sino una igualdad de oportunidades, trato y recursos. Estas sociedades utópicas no son necesariamente económicas según los criterios actuales, sino que se basan en la justicia (Rawls, 1999).

La igualdad política se ha conseguido en las democracias liberales, permitiendo tener los mismos derechos formales, como el derecho a votar, a expresar opiniones, a ocupar cargos políticos. Sin embargo, existe una diferencia entre la igualdad política de jure (de derecho, o por derecho) y de facto (de hecho, en la realidad). La desigualdad política de facto puede verse en la discriminación racial en el sistema de justicia penal, o en la desproporción de escaños parlamentarios ocupados por hombres, en comparación con las mujeres, a pesar de que éstas representan casi el 50% de la población mundial. Sin embargo, aunque las personas fueran realmente

iguales ante la ley no sólo en teoría, sino también en la práctica, seguiría siendo un sistema incompleto sin igualdad económica y social.

Ya sea para evitar el sufrimiento de otras personas o para estar en consonancia con nuestro propio sentido de la justicia, podemos sentir la obligación de trabajar contra las jerarquías basadas en grupos. Para saber cómo empezar, puede ser una buena idea comprender de dónde vienen estas jerarquías, cómo surgen.

¿Cómo vemos a las demás personas?

1. “ Estos XXX son bestias altas con ojos profundamente hundidos y narices en forma de pico ... Aunque indudablemente son hombres, no parecen poseer ninguna de las facultades mentales de los hombres. El más bestial de los campesinos es mucho más humano. Es muy posible que sean susceptibles de adiestramiento y se les podría enseñar con paciencia los modos de conducta propios de un ser humano.”
2. “ Los vicios más notorios parecen ser la porción de esta raza infeliz: la ociosidad, Se dice que la traición, la venganza, la crueldad, la impudicia, el robo, la mentira, la blasfemia, el libertinaje, la maldad y la intemperancia han extinguido los principios de la ley natural y han acallado los reproches de la conciencia.”
3. “Los XXX, como se desprende de numerosos ejemplos, son extremadamente depravados, malvados y privados de conciencia. Son la única raza que ha encontrado formas de manipular y engañar a las demás personas y siempre lo justifican cuando se les confronta.”
4. “Mira lo que están haciendo a su propio pueblo. Se trata de la destrucción de la familia, de la identidad cultural y nacional, la perversión y el abuso de los niños, incluida la pedofilia, todo lo cual es declarado normal en su vida.”¹

Aunque no reconozcas inmediatamente a qué grupos sociales se refieren los pasajes anteriores ni quién los escribió,

¹ Las fuentes de estas citas figuran al final de este capítulo en “lista de citas”. Sugerimos a la persona lectora que trate de imaginar posibles situaciones a las que puedan aplicarse estas frases, hasta verificarlas.

puedes identificarlos como manifestaciones de fanatismo explícito y prejuicios extremos. Son lo que Pratto y Sidanius considerarían ejemplos de “mitos legitimadores”: ideologías que justifican el sometimiento de unos grupos por las demás personas. A la mayoría de nosotras nos consuela la idea de que son cosas del pasado. Las psicólogas sociales se refieren a tales manifestaciones como “prejuicios manifiestos” y, de hecho, las investigaciones nos dicen que en las democracias liberales modernas

tes de categorías distintas

2. La categorización implica una “despersonalización” (no es lo mismo que deshumanización): las personas ya no se representan como seres individuales únicos, sino como las integrantes de un grupo determinado, como “encarnaciones del prototipo pertinente” que movilizan un conjunto de rasgos estereotipados. (Hogg 2003: 464)



cios manifiestos (Fiske 2017:509). Quienes nos identificamos en el 90% podemos relajarnos con alivio. Sin embargo, la celebración puede ser prematura. Las mismas personas investigadoras nos dicen que aunque no alberguemos prejuicios explícitamente manifiestos, no aprobemos ideologías racistas y no tengamos malas intenciones, inadvertidamente podemos seguir reforzando pautas de discriminación. Pero, ¿qué significa esto realmente? ¿De dónde vienen estos prejuicios? ¿Cómo podemos cometer discriminación sin ser conscientes de ello?

Esta última idea implica que las categorías no son etiquetas vacías, sino que vienen acompañadas de “estereotipos”, es decir, asociaciones relacionadas con los grupos sociales.² Éstas nos ayudan a hacer más deducciones y apoyan nuestras conjeturas sobre cuál de las cinco señoras anteriores es probable que sea feminista, activista, profesora universitaria, tenga el golf como afición, lidere un partido de extrema derecha o pase tiempo en la estación espacial internacional. Nuestros estereotipos sobre los grupos sociales (como personas negras, blancas, jóvenes, musulmanes, etc.) harán que ciertas asociaciones sean más plausibles que las demás. Los estereotipos son asociaciones aprendidas entre grupos y características que aprendemos de los medios de comunicación, nuestros progenitores, la escuela, etc. Pero, ¿son falsas todas esas asociaciones? ¿No son algunas de ellas atisbos de una verdad más profunda sobre un grupo concreto? ¿Quizá incluso apuntan a su propia esencia?

Crear categorías

Echa un vistazo a las cinco imágenes siguientes.

Si no reconoces las caras, lo más probable es que tu cerebro ya haya reducido (en una fracción de segundo, aparentemente) las infinitas posibilidades identificando a esas personas como mujeres, de una determinada etnia, de una determinada edad. El proceso se denomina categorización, y es un paso clave en la percepción y el pensamiento humanos. La categorización es un automatismo, lo que significa que se produce sin intención, esfuerzo ni control (Fiske 2004:411). Simplifica la complejidad del mundo basándose en la generalización y la clasificación, como sigue:

1. Minimiza las diferencias dentro de las personas integrantes de una misma categoría y aumenta la percepción de las diferencias entre las personas integran-

Rellenar y esencializar categorías

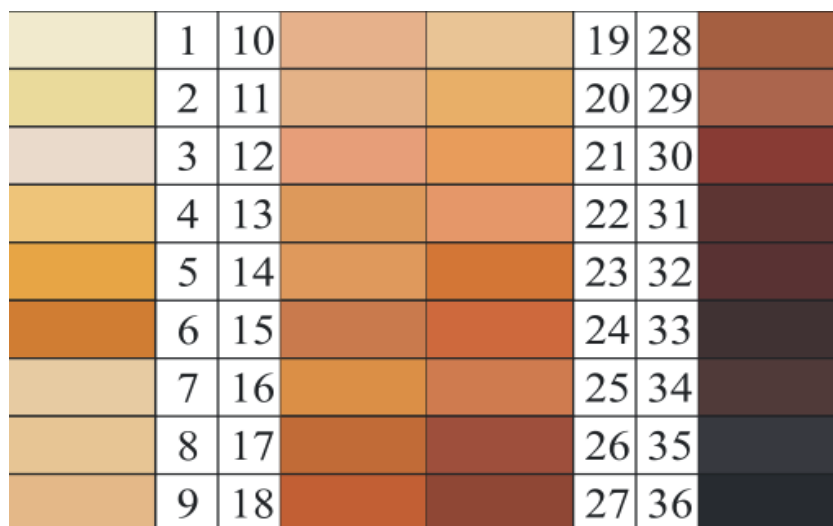
Elijamos un ejemplo conocido. ¿Pueden nuestras ideas de la “esencia femenina” ser sólo un conjunto de estereotipos sobre la feminidad? La respuesta breve a esta última pregunta es: sí, pueden. Algunas categorías parecen tener una esencia más profunda que explica todos los rasgos observables; por ejemplo, que las mujeres sean cariñosas, tolerantes y menos asertivas podría emanar de su

² Para una definición más detallada: Los estereotipos se aplican “a las expectativas y asociaciones cognitivas de un ser individual sobre el grupo”. Los estereotipos aparecen como conceptos coherentes o teorías ingenuas sobre las “características de las personas integrantes del grupo y el por qué esas creencias van juntas” (Fiske 2004: 399)

esencia. Podemos escudriñar rápidamente la muestra de mujeres que conocemos: efectivamente, algunas mujeres son cariñosas y tolerantes, pero no todas, y algunas llegan a un gran exceso de asertividad. Desde finales de los años 70, un número cada vez mayor de mujeres -mujeres de color, minorías religiosas, minorías sexuales, etc. - sintieron que el supuesto según el cual existe una “experiencia de la mujer” unificada no describe su situación, ya que existen diferencias distintivas, mensurables y únicas, que la raza, la etnia, la clase, la sexualidad y la cultura afectan a su situación. La esencialización es, una vez más, una característica de nuestro pensamiento, más que una característica del grupo observado. El esencialismo es un “sesgo cognitivo temprano” que aprendemos en la primera infancia, es “un sesgo de razonamiento omnipresente y persistente que afecta a la categorización de formas profundas” (Gelman 2003:6). El esencialismo no es sólo una teoría psicológica evolutiva; también puede utilizarse como arma. El esencialismo constituye la base de muchas ideologías discriminatorias, explotadoras o extremistas, y a menudo está correlacionado con los prejuicios raciales (por ejemplo: Mandalaywala et al 2018). El pensamiento esencialista puede llevar a ideas como “todas las personas gitanas tienen talento natural para la música”, “todas las personas negras de EEUU tienen superioridad atlética” o “todas las personas judías son codiciosas o tienen hambre de poder”. Este pensamiento puede reducir a las personas a una identidad y propone acciones en consecuencia, como “el único trabajo de las mujeres es crear un hogar y mantener a los hijos”, “las personas gitanas sólo pueden tener éxito si se dedican a la música”, “las personas negras sólo pueden tener éxito si se dedican al deporte”. Saber de dónde proceden las categorías puede ayudar a ir contra el esencialismo³.

¿De dónde proceden las categorías?

¿Son objetivas, naturales, están “ahí fuera” esperando a que las descubramos? A menudo utilizamos las palabras “negra” y “blanca” para clasificar a las personas según el color de su piel. Echa un vistazo a la siguiente imagen. ¿Puedes encontrar la frontera objetiva entre “Negro” y “Blanco”?



La verdad es que sería bastante imposible separar a las chicas en blancas y negras, e incluso hacer una categorización más precisa incluyendo más categorías raciales de latinas, asiáticas, etc. Hay demasiados matices, la diversidad es difícil de simplificar en dos o incluso más categorías discretas. Lo que es cierto para el color de la piel, lo es para la mayoría de las demás categorías. No son el reflejo de alguna verdad natural y objetiva, sino la consecuencia de la percepción social y de la decisión humana. Por ejemplo, mientras existió la esclavitud en EEUU, en muchos estados bastaba con 1/16 de herencia africana para definir a alguien como persona negra. Hoy en día, una persona con herencia mitad africana y mitad europea sigue considerándose más a menudo negra que blanca (Fiske 408). El hecho de que las categorías (como Negro, Blanco, etc.) sean arbitrarias, o que no tengan una esencia fija y estable que podamos descubrir, no implica que carezcan de sentido para las personas “que las componen” y que no afecten profundamente a nuestras vidas. Algunas categorías se convierten en identidades sociales o colectivas cuando entretejemos nuestra conexión con un grupo concreto en una historia significativa. (Harari 2018:313)

Figure 2 Carta del color de la piel de Felix von Luschan

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Felix_von_Luschan_Skin_Color_chart2.svg

³ Aunque en esta sección nuestro objetivo es deconstruir el esencialismo, conviene recordar que existe otra cara de la moneda. El esencialismo no es sólo el pecado de la persona racista, sino que también puede ser una estrategia de los grupos minoritarios, en particular en una primera fase de la lucha por la igualdad, relacionada con la necesidad de crear conciencia de ciertas discriminaciones. Esto está relacionado con lo que Spivak describe como “esencialización estratégica” (Spivak, 1988).

“La identidad colectiva se refiere a la identificación de las personas con los grupos y categorías sociales a los que pertenecen, a los significados que otorgan a estos grupos y categorías sociales, y a los sentimientos, creencias y actitudes que resultan de identificarse con ellos” (Vignoles et al., 2011:3).

La categoría de “Negra” puede ser una identidad positiva para muchas personas. La categoría “Blanca” no tanto. ¿A qué se debe esta asimetría? ¿Por qué no todas las categorías se convierten en identidades? Según la *“Teoría de la Autodeterminación”*, *“las identidades se adoptan al servicio de necesidades psicológicas básicas”* (Deci y Ryan, 2003: 254), como pertenecer a grupos sociales (por ejemplo, una identidad de subcultura musical), sentirse competente (por ejemplo, una identidad profesional), encontrar autonomía (por ejemplo, una identidad de gamer), estatus (habitante de un barrio prestigioso), pero también valor y significado (por ejemplo, una identidad religiosa). Participamos en muchos grupos sociales, y los papeles y prácticas que encontramos dentro de estos grupos son imitados, explorados, ensayados, ajustados y asimilados para satisfacer estas necesidades. Mediante estos procesos de ajuste y asimilación, acabamos teniendo una multitud de identidades sociales.

Sin embargo, no todas tienen la misma importancia en cada momento. Entonces, ¿cómo llega una a ser más importante que otra en una situación concreta? Para las personas psicólogas sociales, la respuesta es la *“preminencia”*, que se refiere a hasta qué punto una categoría es accesible (bien ensayada, a menudo recordada) y hasta qué punto se ajusta a la situación (Hogg, 2003:469). Si caminando por la calle una mujer es objeto de un silbido, lo más probable es que no piense en su identidad de jugadora de ajedrez, sino en su identidad de género. De forma parecida, gracias a la resistencia a siglos de segregación racista, la identidad negra se convirtió en el ancla de un sentimiento de pertenencia, fuerza y significado. La identidad blanca sólo toma forma para una minoría de supremacistas, para el resto de las personas blancas la categoría sigue siendo de-

masiado grande para conllevar significado o sentido de pertenencia, aunque pueda reportarles privilegios (libertad frente a la discriminación negativa) es demasiado grande para dar un sentido de valor subjetivo⁴.

Que una identidad se vuelva prominente no significa que perdamos todas las demás identidades. Sin embargo, cuando una identidad social se percibe de forma tan omnipresente, tiende a ocultar todos los demás rasgos e identidades. Por ejemplo, si sólo se me percibe como *“emigrante”*, todo lo que diga o haga se atribuirá a esta identidad. En el peor de los casos, una identidad se convierte en un *“estigma”* cuando la identidad de un grupo sólo implica asociaciones negativas y las personas con el estigma son *“desacreditadas y no plenamente humanas”* (Fiske 2003: 400). Pero la reducción a una única identidad también puede ser impulsada desde el intragrupo: *“de vez en cuando aparece un credo fanático e insiste en que la gente debe creer en una sola historia y tener una sola identidad”* (Harari 2018: 339). Estas distorsiones son consecuencia de las historias que nos contamos a nosotras mismas o que las demás personas cuentan sobre nosotras, no describen plenamente a ningún ser individual. Ninguna persona es sólo negra, sólo blanca, sólo atea o musulmana, etc.

Independientemente de que Blanca y Negra se perciban como identidades o como meras categorías sociales, pueden hacer lo que hacen muchas categorías: servir para seleccionar a las personas en grupos de *“nosotras”* o *“ellas”*, creando así la línea divisoria entre *“dentro del grupo”* y *“fuera del grupo”*. Esta categorización primaria tiene implicaciones de gran alcance en la forma en que los seres humanos se han tratado entre sí en el pasado y en el presente. Curiosamente, la mera categorización en nosotras y ellas pone en marcha dinámicas que hacen que las personas favorezcan a las personas integrantes de su propio grupo (el *“in-grupo”*) frente a las personas integrantes de los demás grupos (el *“out-grupo”*), incluso cuando los criterios para establecer las dos categorías carecen por completo de sentido. (Véase el muy citado experimento de Tajfel y Billig, Tajfel, Billig 1971).

⁴ No confundir aquí la cuestión de cuándo una categoría se convierte en identidad con la cuestión de cuándo una categoría implica privilegios.

⁵ Consulta las autorías entre las notas finales.

Favoritismo dentro del grupo: del prejuicio sutil al flagrante

“El carácter de nuestro pueblo, que siempre se ha distinguido por su generosidad, magnanimidad, misericordia y compasión, y (nuestro país), refleja plenamente estos rasgos. Sabemos cómo ser buenos amigos, cómo mantener la palabra dada. Nunca defraudaremos a nadie y siempre apoyaremos sin vacilar a quienes se encuentren en una situación difícil.”⁵

Uno de los descubrimientos más interesantes de la psicología social es que la gente favorece a “nosotras” más de lo que desfavorece explícitamente a “ellas” (Fiske 2017:513). Esto puede sonar optimista, pero son noticias contradictorias. La conclusión es que el sesgo sutil está incorporado en todas nosotras, que influye en nuestras elecciones y reacciones, sin que lo pretendamos ni lo sepamos. Para llegar a esta conclusión, las personas investigadoras idearon técnicas implícitas que no dependen de lo que la gente dice de sí misma. Suelen ser tareas asociativas, en las que quienes participan deben establecer conexiones entre distintos estímulos. El resultado típico (en un experimento de priming racial, por ejemplo) es que las personas blancas relacionan más rápidamente los rasgos positivos (como la inteligencia) con las personas blancas que con las negras.⁶ Suele aparecer la preferencia positiva por el propio grupo, y no tanto una actitud negativa hacia el grupo externo. Pero en situaciones de la vida real, como la contratación, esto marcará la diferencia entre el empleo y el rechazo. Así pues, un prejuicio sutil puede dar lugar a un comportamiento diferencial, es decir, a la *discriminación*.

¿Las personas integrantes de grupos minoritarios también prefieren sus propios grupos?

Aunque moderados por los efectos de la adaptación y la asimilación, las personas integrantes de los grupos minorizados también muestran signos de favoritismo dentro del grupo. Sin embargo, las consecuencias son muy diferentes. Considera las frases siguientes:

“Somos las criaturas más bellas de todo el mundo, las personas XXX. Y lo digo en todos los sentidos, por fuera y por dentro. Y para mí, tenemos una cultura que no supera ninguna otra civilización.”⁷

Sustituye “XXX” por Negra, Blanca, o incluso por tu propia nacionalidad, o por un grupo minorizado de tu sociedad. Compara los posibles impactos de las mismas frases, pronunciadas desde posiciones diferentes. Las frases están tomadas de una entrevista a Nina Simone a finales de los sesenta, en un contexto marcado por la segregación racial activa en EEUU. Su discurso revaloriza una identidad potencialmente estigmatizada. Las mismas frases desde una posición mayoritaria son una declaración de supremacía y superioridad del grupo dominante. De hecho, el favoritismo dentro del grupo no se asienta sobre un terreno horizontal igualitario, sino que existen jerarquías basadas en el grupo que dan ventajas a unas personas y desventajas a las demás.⁸

¿Qué tiene de malo la preferencia dentro del grupo?

El sesgo sutil resultante de nuestro favoritismo hacia el grupo interno puede ser indirecto y no abiertamente intencionado, pero sigue afectando a las personas integrantes de los demás grupos, que percibirán la ambigüedad, los sentimientos encontrados y el trato ambivalente. Además, como hemos visto anteriormente, puede dar lugar a distintas formas de discriminación, que tienen muchas otras consecuencias además de las decisiones de contratación o aceptación: la discriminación verbal se refiere a los comentarios o chistes estereotipados. Puede no parecer muy grave, pero puede normalizar el prejuicio negativo. El favoritismo dentro de un grupo puede proporcionar un terreno fértil a partir del cual, en circunstancias o constelaciones especiales, un sesgo sutil puede crecer hasta convertirse en un prejuicio flagrante. En casos extremos, puede llevar incluso a formas más graves de discriminación, como la segregación, o en última instancia al “exterminio del grupo”.

⁶ Véase, por ejemplo, el test de actitudes implícitas de la Universidad de Harvard, que incluso puedes hacer online, aunque está adaptado al contexto de EE.UU., lo que puede implicar cierto sesgo para las personas que participan en Europa. <https://implicit.harvard.edu/implicit/takeatest.html>

⁷ Nina Simone Texto completo: “Creo que lo que intentas preguntar es por qué insisto tanto en...darles esa NEGRURA, ese poder NEGRO, ese NEGRO empujándoles a identificarse con la cultura negra; creo que eso es lo que preguntas. No tengo elección al respecto; en primer lugar, para mí somos las criaturas más hermosas de todo el mundo, las personas negras. Y lo digo en todos los sentidos, por fuera y por dentro. Y para mí tenemos una cultura que no supera ninguna otra civilización, pero no sabemos nada de ella. Así que de nuevo, creo que ya lo he dicho antes en esta misma entrevista, creo que en algún momento anterior. Mi trabajo consiste en despertar de algún modo su curiosidad o persuadirles, por las buenas o por las malas, para que sean más conscientes de sí mismas y de dónde vienen y en qué están metidas y qué es lo que ya existe, y simplemente sacarlo a la luz. Esto es lo que me obliga a persuadirles, y lo haré por los medios que sean necesarios”.

Nina Simone talks Blackness, YouTube, subido por MsNay702, 2012.11.03.

<https://www.youtube.com/watch?v=R6oP06L3OEE&t=1s>

⁸ Cuando la discriminación va acompañada del poder de oprimir, se vuelve especialmente tóxica. Se convierte en algo radicalmente distinto de una simple preferencia dentro del grupo. Por eso es problemático hablar de racismo negro antiblanco.

Véase: https://www.youtube.com/watch?v=dw_mRaHb-M

Preferencia dentro del grupo y autoritarismo

Las personas difieren en la medida en que “se ajustan a los valores tradicionales (*convenciones*), obedecen a líderes poderosos (*sumisión autoritaria*), sancionan a los inconformistas (*agresión autoritaria*) y desprecian a los grupos marginados (*prejuicios*)”, un conjunto de rasgos denominado “Autoritarismo de Derecha” o “AAD” (Fiske 2017:517). Las personas con un nivel alto en la escala RWA son especialmente vulnerables a los discursos manipuladores que representan una amenaza para los valores o para el orden vigente. La frase al principio de la sección “*El carácter de nuestro pueblo, que siempre se ha distinguido por su generosidad, magnanimidad, misericordia y compasión*” procede del discurso de febrero de 2023 de Vladímir Putin. Sacado de contexto, aparece como un inofensivo recordatorio de un sesgo positivo hacia la propia identidad, fomentando un sentimiento de cohesión. Pero en el escenario de un líder autoritario, se convierten en potentes herramientas para reducir la multiplicidad de identidades a una sola, y secuestrar esa identidad para reclutar gente para su agenda.⁹

Preferencia dentro del grupo, percepción de amenazas y creación de enemigos

Las personas defensoras de la “Teoría de la Gestión del Terror” descubrieron que nuestro sistema de creencias culturales actúa como un amortiguador para protegernos de nuestro miedo a la muerte (p. ej.: Pyszczynski et al., 2003). Cuando se les recuerda su mortalidad, en situaciones de amenaza real o inventada, las personas tendrán un mayor deseo de protección de sus valores e identidades de grupo, reforzando así el favoritismo dentro del grupo.

“Las personas musulmanas están invadiendo zonas enteras del país, barrios en los que aplican su ley, ¡es una ocupación! Por supuesto, no hay tanques, no hay soldados, pero es una ocupación igualmente”¹⁰

La predisposición positiva hacia el propio grupo se aprovecha para crear an-

tagonismo contra la figura enemiga, sea quien sea. Para Francis Fukuyama, tales declaraciones son ilustrativas de un modelo de “política del resentimiento”, en el que toda una nación en situación mayoritaria se representa como un grupo humillado que merece y busca la restitución de su dignidad (2018:15). Según Fukuyama, lo que vemos aquí es una política de identidad pervertida, que ya no se centra en los agravios de un grupo social que ha sido discriminado, sino que aprovecha la necesidad de dignidad para potenciar y manipular esta necesidad para su agenda política, que puede ser cualquier cosa entre crear falsas figuras enemigas en el interior o librar una guerra con una nación soberana vecina. En definitiva, lo que empezó como una capacidad de adaptación y una necesidad de defender simbólicamente a nuestro grupo interno puede, en determinadas constelaciones, ser manipulado hasta convertirse en un prejuicio flagrante o incluso en violencia. Para Umberto Eco, la creación de una persona enemiga no es el desafortunado efecto secundario de una preferencia in-grupal por lo demás adaptativa, sino más bien un paso necesario para definir el in-grupo. “*Tener una figura enemiga es importante no sólo para definir nuestra identidad, sino también para proporcionarnos un obstáculo con el que medir nuestro sistema de valores y, al intentar superarlo, demostrar nuestra propia valía. Por eso, cuando no hay figura enemiga, tenemos que inventar una*”. (2012:10) Algunos fenómenos que observamos en el mundo contemporáneo pueden sugerir que las palabras de Eco son algo más que una intuición poética. Tenemos pruebas suficientes para pensar que la preferencia dentro de un grupo, sumada a las desigualdades basadas en el grupo, puede amenazar la cohesión de toda una sociedad. Por tanto, es algo contra lo que tenemos que trabajar.

Responder a las desigualdades de grupo: La política de identidad

Si la discriminación se dirige contra categorías sociales concretas, tiene sentido buscar justicia en nombre de estos grupos sociales. Éste es el programa de lo que llegó a conocerse como “política de la identidad”.

⁹ President of Russia Vladimir Putin (2023.02.21.) Presidential Address to Federal Assembly. Retrieved from: <http://www.en.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/70565>

¹⁰ Marine le Pen, december 2010 public speech in Lyon

En los últimos años, el típico debate público relacionado con temas de política de identidad se ha centrado a menudo en cuestiones cada vez más matizadas: ¿Qué baños deben utilizar las personas transexuales? ¿Dónde está la línea que separa el flirteo del acoso sexual en un lugar de trabajo? ¿Es necesario cambiar las palabras y la gramática para crear un lenguaje más inclusivo? ¿Son estas preguntas señal de que el cambio ha comenzado o, por el contrario, atribuir tanta importancia a cuestiones simbólicas desvía la atención de la lucha por una redistribución más igualitaria? La política de identidad ha sido objeto de encarnizados debates en los últimos años, pero estos debates rara vez hacen justicia al impulso original que este término representó en sus inicios por el grupo feminista negro Colectivo del Río Combahee.

Activistas e intelectuales feministas negras, como The Combahee River Collective, bell hooks, Patricia Hill Collins, Angela Davis, etc., defendieron que politizar la vida cotidiana y la propia identidad de las personas oprimidas es la respuesta adecuada a la opresión interseccional a la que se enfrentan las mujeres negras en Estados Unidos.

El Colectivo del Río Combahee lo expresa así:

“Por encima de todo, Nuestra política surgió inicialmente de la creencia compartida de que las mujeres negras somos intrínsecamente valiosas, de que nuestra liberación es una necesidad y no un complemento de la de otra persona, debido a nuestra necesidad de autonomía como personas humanas. Esto puede parecer tan obvio que suene simplista, pero es evidente que ningún otro movimiento ostensiblemente progresista ha considerado nunca nuestra opresión específica como una prioridad ni ha trabajado seriamente para poner fin a esa opresión. [...] Este centrarnos en nuestra propia opresión se materializa en el concepto de política de identidad. Creemos que las políticas más profundas y potencialmente más radicales surgen directamente de nuestra propia identidad, en lugar de trabajar para acabar con la opresión de otra persona. En el caso de las mujeres negras, éste es un concepto especialmente repugnante, peligroso, amena-

zador y, por lo tanto, revolucionario, porque resulta obvio, al observar todos los movimientos políticos que nos han precedido, que nadie es más digno de liberación que nosotras mismas. Rechazamos los pedestales, la condición de reina y caminar diez pasos por detrás. Ser reconocidas como humanas, llanamente humanas, es suficiente.” (The Combahee River Collective, 1977)

Las desigualdades superpuestas y la necesidad de la perspectiva interseccional

La gente suele percibir la política de la identidad como una lucha por una causa concreta, una “actividad política o social por o en nombre de un grupo racial, étnico, cultural, religioso, de género o de otro tipo, emprendida normalmente con el objetivo de rectificar las injusticias que sufren las personas integrantes del grupo debido a las diferencias o conflictos entre su identidad particular (o las ideas erróneas sobre su identidad particular) y la identidad (o identidades) dominante de una sociedad más amplia” (Duignan, 2023).

Sin embargo, estas categorías rara vez se mantienen solas, y las personas intelectuales originales de la política de identidad nunca pensaron que estas causas tuvieran que mantenerse solas. Originalmente, la política de identidad debía percibirse de forma interseccional. La interseccionalidad habla de sistemas de opresión que interactúan, lo que no sólo significa analizar los efectos de las distintas exclusiones basadas en la identidad, sino combinar este análisis con una crítica estructural. Crenshaw (1989), que creó la expresión de política de identidad, escribió: “Cuando el feminismo no se opone explícitamente al racismo y cuando el antirracismo no incorpora la oposición al patriarcado, las políticas de raza y género suelen acabar siendo antagónicas entre sí y ambos intereses pierden”.

Los grupos marginados suelen verse desproporcionadamente afectados por las desigualdades sistémicas, como las dificultades socioeconómicas, el acceso a la atención sanitaria, la mala salud mental, los malos tratos domésticos, la muerte prematura y otras experiencias adversas. Ésta es la razón por la que una perspectiva interseccional y la consideración de múltiples aspectos de la opresión pueden darnos una mejor visión de cómo pueden manifestarse y resistirse las desigualdades basadas en grupos.

La falsa oposición entre justicia

social y política de la identidad

Desde el siglo XIX, la justicia social ha significado principalmente justicia redistributiva. Se ha reclamado: una distribución más justa de la riqueza, los bienes y las oportunidades económicas (Fraser, 1996). Viendo el acusado aumento de las desigualdades económicas, los abusos sistémicos y la corrupción (López, 2017), es fácil comprender por qué sigue siendo esencial centrarse en las diferencias de clase. Sin embargo, durante las últimas décadas, parece haber surgido una división entre las dos versiones de la lucha por la justicia social: una lucha por la justicia redistributiva y la otra por una “política de reconocimiento”. Fraser define esta última de la siguiente manera: “*el objetivo, en su forma más plausible, es un mundo favorable a la diferencia, en el que la asimilación a las normas culturales mayoritarias o dominantes deje de ser el precio de la igualdad de respeto*” (Fraser, 1996:1).

Tanto las personas integrantes de la izquierda como las de la derecha pueden expresar ideas que afirmen que una es más importante que la otra. Desde un punto de vista conservador, la política de la identidad puede verse como un juego de suma cero, en el que las ganancias de los grupos minorizados conducen lógicamente a las pérdidas de los grupos mayoritarios. Desde esta posición, la política de la identidad se critica a veces como una búsqueda inútil de una recompensa moral, de una deuda que no se puede saldar” (Mitchell, 2019). Las personas críticas de izquierdas sostienen que la política de la identidad ha “*conducido a una fractura de las poblaciones oprimidas y explotadas en numerosos grupos de interés encerrados en sí mismos, cuyas diferentes prioridades oscurecían sus objetivos y retos comunes e impedían el tipo de movilización masiva necesaria para garantizar sus derechos básicos*” (Duignan, 2023.07.11.).

Sin embargo, debemos reconocer que existen más similitudes que diferencias entre ambos tipos de reivindicaciones de justicia social. “*La justicia requiere hoy tanto redistribución como reconocimiento, ya que ninguno de los dos por sí solo es suficiente*” afirma Fraser (1996,5). La tarea crucial en cuestión es:

¿cómo combinamos estos dos enfoques en la práctica?

Una tercera vía: El enfoque intercultural

La visión de la interculturalidad sugiere que nuestros esfuerzos por comprender a la otra persona nunca son vanos, y nunca o casi nunca imposibles en principio. Esto no implica desestimar, excusar o relativizar los actos que las personas integrantes de un grupo puedan haber cometido contra otro. Tampoco implica desestimar la diferencia en las necesidades o en los valores. Pero sí invita a ir más allá del resentimiento y a buscar la negociación de puntos en común para superar las rígidas oposiciones. El enfoque intercultural tiene su propia política, ya que incita al diálogo y a la formación de coaliciones por encima de las fronteras identitarias contra las injusticias. Su visión social rechaza la fragmentación y la segregación, sea cual sea su justificación. La separación y la discriminación basadas en fronteras reales e imaginarias es una tendencia humana. La cuestión es, en efecto, cómo superar esta herencia y cómo crear una sociedad basada en la apertura y la diversidad frente al cierre y el fanatismo. La política de la identidad es importante porque no nos permite olvidar las injusticias históricas, pero sus manifestaciones actuales corren el riesgo de dejar prácticamente intacta su causa fundamental: el capitalismo racial. El enfoque intercultural ofrece una teoría alternativa del cambio, proponiendo encontrar un terreno común dentro de la “multitud” (Hardt y Negri, 2019) para luchar conjuntamente contra la reproducción social de las exclusiones. Se trata de una política de ampliación de fronteras en contraposición a la de creación de fronteras.

Las intenciones de este libro

Este Lector pretende ser una rápida visión general de las luchas identificadas en torno a la identidad y el poder, más que una relación exhaustiva de las condiciones que conducen a la exclusión. La selección que aquí se presenta se hizo a través de la relación de cada equipo con estos temas. Surge una imagen de la asociación como grupo en cuanto a la diversidad de nuestros puntos de vista y nuestras ubicaciones de poder.

De acuerdo con las preocupaciones anteriores, intentamos respetar la complejidad, tal y como surge en los diversos capítulos de este libro.

En el **Capítulo 1**, *Feminismo e Igualdad de Género*, podemos ver cómo el discurso puede ser tanto un elemento de opresión como de resistencia, “eludiendo, subvirtiendo o impugnando estrategias de poder” (Gaventa, 2003:3). La idea de que las personas llamadas “débiles” no tienen poder es fuertemente rebatida por bell hooks (1984), que se basa en la obra de Janeways “El poder de los débiles” para subrayar la responsabilidad de los grupos dominados en “la definición de uno mismo que proponen los poderosos” (bell hooks, 1984: 90). Rechazar tal definición es un ejercicio de este poder personal básico, un acto de resistencia y fuerza. Contribuye a desvelar los mitos que los grupos dominantes utilizan para legitimarse como poderosos, empujando a las demás personas a los márgenes de la sociedad como impotentes. bell hooks (Idem) refuerza una visión de género al afirmar que

“debemos rechazar la noción de que la obtención de poder en la estructura social existente hará avanzar necesariamente la lucha feminista para acabar con la opresión sexista..., el mayor privilegio material [de unas personas], el control sobre su destino y el destino de las demás personas (...) no acabará con la dominación masculina como sistema (Ibid).”.

Siguiendo el anterior énfasis en la interseccionalidad, algunos movimientos transfeministas creen y luchan no sólo dentro de una burbuja de movimiento cis-blanco, sino que construyen un movimiento que intersecciona raza, clase social, género y sexualidad. Según Akotirene (2019), es importante entender la interseccionalidad como “la intersección y superposición de los aparatos coloniales modernos de género, raza y clase, etc.” (Akotirene, 2019, p. 14, traducción nuestra).

Esta posicionalidad interseccional también se utiliza en el **Capítulo 2**, *Movimiento antirracista*, que reconoce los límites de atribuir una única identidad a una persona, y la necesidad de aportar las lentes estructurales sobre la exclu-

sión, mostrando la conexión entre las distintas formas de opresión. Como dice Jodi Dean (1997:3), “*La identidad se refiere a un lugar desde el que se contempla el mundo (...) la presunción de lo común nos ha llevado a convertir las diferencias políticas en diferencias de identidad, hemos considerado los desacuerdos sobre cuestiones como negaciones fundamentales de lo que somos. Así, no nos hemos dado cuenta de que algunos de nuestros desacuerdos simplemente no tienen que ver con la identidad.*”

Martín-Baró (1984;1989) expuso el impacto de los recursos materiales en las relaciones sociales y del abanico de posibilidades individuales para actuar en el mundo. Éste parecía ser uno de los temas más ocultos que podíamos encontrar en los entornos educativos: la persistencia de la discriminación de clase. El **Capítulo 3** *La discriminación de clase* intenta contribuir a su reconocimiento dentro de los entornos educativos, mostrando sus características en formas ocultas e invisibles y sus repercusiones en grupos y seres individuales. Esta perspectiva pone bajo una nueva luz el debate sobre la redistribución (económica), el reconocimiento (cultural) y la representación (política), un tema muy querido por Nancy Fraser (1995, 2010).

El Capítulo 4, *Movimiento por los derechos LGBTQIA+*, aporta una visión crítica sobre el *cisheteropatriarcado* -un sistema de poder y control que sitúa a los hombres blancos cis heterosexuales como superiores y normativos en su expresión del género y la sexualidad (Harris, 2011)- y refleja cómo esta posición repercute en la vida de las personas queer y cómo los prejuicios y estereotipos limitan las acciones de cada una en el mundo. La importancia de los movimientos por los derechos LGBTQIA+ es desvelar la sociedad cis heteronormativa y reivindicar otras posibilidades distintas de entender y vivir el género y las sexualidades que surgen de la vida y la experiencia

El Capítulo 5 *Derechos de las personas discapacitadas* aborda la filosofía ubuntu y muestra cómo podemos ver la teoría de la discapacidad bajo nuevas lentes. Foucault (1978) ya llamó la atención sobre el cuerpo, mostrando

la forma violenta y arbitraria en que es domesticado para legitimar regímenes de dominación. Entre otros, Magalhães (2007:237) se basa en los estudios de Foucault para señalar la importancia de la domesticación del cuerpo en las matrices estructurales de la opresión, “[donde] no es casualidad que [“nosotras”/las sociedades] ocultemos, ignoremos, olvidemos y discriminemos a las personas con discapacidad - porque (aún) no fue posible domesticarlas según la versión dominante del sujeto legítimo” (traducción nuestra). En lugar de una visión dicotómica, que utiliza una lente de observación basada en la carencia que reivindica la “normalidad” desde la perspectiva dominante, el ubuntu propone una visión de interdependencia que une a las personas y acepta la multiplicidad y la diversidad (véase también Lister, 1997). Esta visión integradora está más en consonancia con la visión de la ecología profunda, que afirma que todo está entrelazado, como podemos comprender en el **Capítulo 11**, *El Movimiento Ecológico*.

Como podemos captar en el **Capítulo 6** Los derechos de las personas romaníes, la exclusión de la comunidad gitana -está incrustada en el ámbito micropolítico cotidiano como un fenómeno encarnado, socializado en entornos cotidianos. Marginadas por el centro de la sociedad, las personas pertenecientes a estas comunidades tienden a ser colocadas en posiciones pasivas, como responder u obedecer, confiando en el poder de mando, uno de los tres tipos de poder identificados por Murphy (1982) a los que nos hemos referido anteriormente. El hecho de que sea raro ver a personas gitanas como formadoras, pero no como aprendices, nos hace responsables de aprender sobre esta cultura, siendo conscientes de su heterogeneidad interna para evitar reproducir estereotipos y prejuicios contra la comunidad romaní y, por el contrario, encontrar un espacio para incluirlas en la sociedad.

En una línea similar, el **Capítulo 13**, Islamofobia, aborda la acuiciante preocupación por las narrativas actuales sobre el Islam y las personas musulmanas en las sociedades “occidentales”. Dado que la hostilidad y la resistencia hacia la fe y la cultura islámicas tienen raíces antiguas, es importante derribar

barreras, luchar contra los estereotipos y crear oportunidades en los entornos de formación para debatir los efectos de la islamofobia en las personas formadoras, alumnas y la sociedad en general.

Al hablar de la Antipsiquiatría, en el **Capítulo 8** abordamos lo que Foucault (1977) denominó “el poder disciplinario”, una herencia de algunos sistemas administrativos y servicios sociales creados en el siglo XVIII que aún prevalece. Podemos dar testimonio de la posibilidad de su transformación: crear una institución abierta en lugar de un sistema cerrado de vigilancia, como resultado de una larga batalla por igualar las formas de ver a los diversos seres humanos. Junto con el **Capítulo 7**, sobre La prisión y la justicia reparadora, el **Capítulo 8** tiene un fuerte enfoque metodológico y problematiza el papel de la persona educadora. ¿Qué debe hacer la persona educadora? ¿Qué tensiones existen dentro de las instituciones totales?¹¹ ¿Cómo puede responder la persona educadora a los eminentes dilemas y conflictos?

Como se menciona en el **Capítulo 9**, los prejuicios migratorios relativos a términos como inmigrantes, personas refugiadas y solicitantes de asilo son una consecuencia (y una expresión predominante) de la colonialidad. Se puede decir que la pregunta “¿de dónde vienes?” influye en cómo se etiqueta a las personas. Dependiendo de dónde nos encontremos en el tiempo y en el espacio, la migración puede tener diferentes nombres con distintos significados. Hoy en día, aunque la migración ocurre en todas partes, incluso dentro de Europa, la atención se centra en las personas que se desplazan a Europa desde fuera, funcionando Europa como una fortaleza, (Ferreira y Tavares, 1998). Según Macedo (2009:82), siguiendo a Ferreira y Tavares, para resistir a los reflejos de cierre, las fronteras de Europa deberían verse más bien como “lugares de marcas culturales y espacios de (re)configuración de identidades cosmopolitas y no esencialistas, híbridas y heterogéneas. (...) [De ahí que] la ciudadanía europea tenga que reinventarse en torno a los principios de los derechos humanos y el reconocimiento de las diferencias culturales y la autonomía (...) independientemente del género, la etnia, la raza, la religión o la situación familiar y

¹¹ Las instituciones totales pueden definirse como lugares con barreras físicas que interrumpen la relación con la sociedad, donde todo está controlado, normalmente con tendencias autoritarias (Goffman, 1961).

laboral”, una lucha que aún está lejos de su fin.

En el **Capítulo 10**, *Descolonización*, podemos ver cómo el dominio y el impacto transversal de la colonialidad afecta a distintos ámbitos, incluido el educativo, expresándose en decisiones aparentemente neutras como qué aprendemos, de quién aprendemos o a qué autoras valoramos en nuestros textos. Basándose en la epistemología descolonial, este Capítulo cuestiona la forma de ver y entender el mundo de las personas y pone de manifiesto la importancia de ser conscientes de nuestro lugar de habla: la posición desde la que hablamos -inherente a nuestro estatus social- y a quién hablamos -según las ubicaciones que atribuimos a las demás personas (desde nuestro punto de observación)-. El capítulo desvela la necesidad de construir otras visiones del mundo que se alejen de la devaluación de las demás personas para perseguir un horizonte de interdependencia y solidaridad.

Siguiendo con la reflexión sobre la descolonialidad, es imposible hablar de ecología sin cruzarla con la identidad y las relaciones de poder que ésta entrecruza. Como vemos en el **Capítulo 11**, *El Movimiento Ecológico*, las zonas más afectadas por las preocupaciones ecológicas suelen ser aquellas en las que se asientan comunidades de bajo estatus social, y las personas que las constituyen son personas de color. Conectando esto con lo que Chavis (1987), denomina *racismo medioambiental*¹², podemos ver en Brasil, por ejemplo, que la comunidad negra es la más afectada por la deforestación, los corrimientos de tierras, las lluvias torrenciales y las inundaciones, aunque sean los grupos de población que tienen un menor impacto en esta devastación y los que más preservan nuestra Tierra. Esto es una marca colonial.

As Murphy elaborates concerning the Como explica Murphy en relación con el coste para quien detenta el poder, el poder de mando -muy visible en los procesos de militarización, que se abordan en el **Capítulo 12** *Militarismo y educación*- “requiere procedimientos más elaborados y costosos que el poder de coacción” (Murphy, 1982:184), ya que se basa en órdenes directas y san-

ciones violentas dentro de una estructura jerárquica y rígida. Por tanto, es un tipo de poder que no domina en los contextos europeos ni en los países del Norte, ya que coarta la libertad formal de la persona que domina nuestra ideología liberal. Sin embargo, aunque esté oculto, podemos ver rastros de esta forma de poder en todas partes. Resulta útil utilizar este capítulo como lente analítica para percibir los tipos actuales de dominación en los entornos educativos. Como marco sociopolítico¹³, la militarización y las fuerzas militares son una base para modelar la sociedad en todo el mundo. Podemos percibir que el militarismo contribuye a que dos cosas importantes estén relacionadas con la educación: la primera es cómo se definen y reproducen los roles de género dentro de un marco militarista basado en estereotipos de género (la idea de que las mujeres son blandas y los hombres tienen que ser fuertes para luchar en los conflictos); la segunda tiene que ver con la jerarquía y con la importancia de mantener un orden dominante (masculino).

Se puede decir que la militarización es una fuerte metáfora de la educación bancaria (Freire, 1970), una crítica actualizada que subraya la persistencia de relaciones rígidas y verticales en los entornos educativos cotidianos. Paulo Freire (1987) llamó educación bancaria a un tipo de educación en el que la única acción posible ofrecida a los alumnos era recibir y almacenar el contenido depositado por los profesores. Freire (1970 [2005]) criticó duramente este modelo por considerarlo un instrumento que refuerza las posiciones dominantes de determinados grupos, colocando a las demás personas en una situación de sumisión (deshumanizada), y en el que cabe esperar una relación jerárquica entre docente y alumna, que incluye acciones disciplinarias y de control del cuerpo y también de lo que se dice. La educación liberadora, como propone Freire (1970 [2005]), se opondría a este tipo de posicionamiento jerárquico y promovería posiciones horizontales de enseñanza y aprendizaje que resulten de la interacción dialógica entre docentes y alumnas, en las que todas las personas puedan desarrollarse y aprender, y convertirse en autoras de su propia historia promoviendo el cambio de las condiciones de vida circundantes.

¹² El racismo medioambiental se refiere a cualquier política, práctica o directiva que afecte de forma diferencial o perjudique (intencionadamente o no) a personas, grupos o comunidades por motivos de raza o color (Bullard, 1994, p. 1037).

¹³ Catherine Lutz (2018).

Lista de citas de la sección “cómo vemos a las demás personas”

1. Un erudito confuciano describe a los viajeros europeos del siglo XVI. Vaughan G. M. (1988) La psicología de la discriminación intergrupala. Revista de Psicología de Nueva Zelanda. 1988 Volumen 17. Número 1.
2. Enciclopedia Británica (1798) Entrada “Negro”. Disponible en línea: <https://analepsis.org/wp-content/uploads/2008/03/negro.pdf>
3. Comentarista en reacción al artículo “Negro” 2016.11.15. Obtenido de <https://www.nairaland.com/3463525/1798-encyclopedia-britannica-definition-negro>
4. El Presidente de Rusia Vladimir Putin sobre las “élites occidentales” Presidente de Rusia (2023.02.21.) Discurso Presidencial a la Asamblea Federal. Obtenido de <http://en.kremlin.ru/events/president/news/70565>

Referencias a imágenes

1. Universidad Estatal de Oregón (2013) Mae Jemison, astronauta https://en.wikipedia.org/wiki/Mae_Jemison#/media/File:Mae_Jemison_2013.jpg
2. CC BY-SA 4.0 (2017.07.12.) Aziza Al Yousef profesora universitaria jubilada (informática), activista por los derechos de las mujeres https://fr.wikipedia.org/wiki/Aziza_al-Yousef
3. Joao Padula (2009) Marta Mamani, jugadora de golf aymara <https://www.theguardian.com/world/2009/apr/20/bolivian-golf-indigenous-women>
4. CC BY 3.0 (2011) Sandy Stone, artista, activista trans [https://en.wikipedia.org/wiki/Sandy_Stone_\(artista\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Sandy_Stone_(artista))
5. Historias VIP, la joven Marine Le Pen <https://www.stefansautographs.ch/project/marine-le-pen/>

Lista de referencias

Blanco, A. (1993). El desde dónde y el desde quién: una aproximación a la obra de Ignacio Martín-Baró. *Comportamiento*, 2, 35- 60.

Boal, J. (2010). Opressão In *Metaxis*. A revista do Teatro do Oprimido. Periódico Institucional do CTO- Rio, N°6. Rio de Janeiro.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproducción: Elements pour une theorie du systeme d'enseignement*. Paris: Minit.

Bullard, R. D. (1994). Environmental Racism and Invisible Communities. *West Virginia Law Review*, 96(4). Available at: <https://researchrepository.wvu.edu/wvlr/vol96/iss4/9>.

Chancel L. - Piketty T. - Saez E. - Zuchman G. (2022): *World Inequality Report 2022*. World Inequality Lab.

Chavis, B. (1987, April 23). Environmental Racism. *The Charlotte Post*, Charlotte, NC. Available at: <https://exhibits.lib.unc.edu/items/show/7443>.

Combahee River Collective (1977): *The Combahee River Collective Statement*. American Studies at Yale. Available online: https://americanstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Keyword%20Coalition_Readings.pdf

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6).

Dean, J. (1997). Feminist solidarity, reflective solidarity: Theorizing Connections after identity politics. *Journal of Women Politics & Policy*, 18, 1-26. Available at: https://www.researchgate.net/publication/249019877_Feminist_solidarity_reflective_solidarity_Theorizing_Connections_after_identity_politics.

Duignan, B. (2023.07.11.) Identity politics. *Britannica*. Online available: <https://www.britannica.com/topic/identity-politics> Last reached: 2023.08.16.

- Eco, Umberto 2012. *Inventing the Enemy*. London: Vintage Books.
- Ferreira, V. e Tavares, T. (1998). *Women and Mobility: Shifting Bonds and Bounds in Europe*. Em Virgínia Ferreira; Teresa Tavares Sílvia Portugal (eds). *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*. Oeiras: Celta.
- Fiske, Susan T., Taylor, Shelley E. 2017 *Social Cognition-From Brains to Culture*. London: Sage 3rd edition
- Fiske, Susan T. 2004. *Social Beings. Core Motives in Social Psychology*. Wiley
- Foucault, M. (2006). *Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age. *New Left Review*, 212, 68-93.
- Fraser, N. (1996). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation*. The Tanner Lectures on Human Values. Delivered at Stanford University. 1-68.
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Política e educação*. 3.^a ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2000). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing.
- Freire, P. & Militantes da Base F.U.T. (19__). *Alfabetização e consciencialização*. Coimbra: Edições Base.
- Galston W. A. (2010). Realism in political theory. In *European Journal of Political Theory*. Vol 9. Issue 4.
- Gaventa, J. (2003). *Power after Lukes: a review of the literature*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Gelman, Susan A. 2003 *The Essential Child: Origins of Essentialism in Everyday Thought* Oxford: Oxford University Press
- Geuss, R. (2010). *Moralism and Realpolitik* In Geuss R. *Politics and the Imagination*. Princeton University Press.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York City: Anchor books editions.
- Harari, Yuval Noah (2018) *21 Lessons for the 21st Century*. London: Penguin Random House
- Harris, A. (2011). *Heteropatriarchy kills: challenging gender violence in a prison nation*. *Washington University Journal of Law and Policy*, 37, 13-66.
- Hamurabbi, translated by Harper, R. F. (1904): *The Code of Hamurabbi, King of Babylon*. Online available: [https://en.wikisource.org/wiki/The_Code_of_Hammurabi_\(Harper_translation\)](https://en.wikisource.org/wiki/The_Code_of_Hammurabi_(Harper_translation)) Last reached: 2023.08.16.
- Hardt, M., & Negri, A. (2019). *Empire, Twenty Years On*. *New Left Review*, 120, 67-92.
- hooks, b. (1984). *Feminist theory: from margin to center*. Cambridge, MA: South End Press.
- Lister, R. (1997). *Citizenship: Feminist Perspectives*. New York: New York University Press. Available at: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-349-26209-0>.
- Lopez, G. (2017.08.17.) *The battle over identity politics, explained*. *Vox*. Online available: <https://www.vox.com/identities/2016/12/2/13718770/identity-politics> Last reached: 2023.08.16.
- Lutz, C. (2018) *Militarization*. *International Encyclopedia of Anthropology*. London: Wiley-Blackwell, p. 7008 .

- Macedo, E. (2009). *Cidadania em confronto: Educação de jovens elites em tempo de globalização*. Porto: LivPsych & CIE.
- Macedo, E., Vasconcelos, L., Evans, M., Lacerda, M., & Vaz Pinto, M. (2013). *Revisitando Paulo Freire: Sentidos na educação*. Brasília: Liber Livro.
- Magalhães, M. J. (2007). Agência feminista e das mulheres: Procurando o novo sujeito feminista?. In L. Amâncio, M. Tavares, T. Joaquim, & T. Sousa da Almeida (Eds.), *O Longo Caminho das Mulheres. Feminismos 80 anos depois* (pp. 229-244). Lisboa: Dom Quixote.
- Mandalaywala, T. M., Amodio, D. M., & Rhodes, M. (2018). Essentialism Promotes Racial Prejudice by Increasing Endorsement of Social Hierarchies. *Social Psychological and Personality Science*, 9(4), 461-469. <https://doi.org/10.1177/1948550617707020>
- Martin-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Psicología sin Fronteras. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1 (2), pp. 7-14.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. Basic Books. Preface pp. 149-182.
- Mitchell, J. (2019). Why Conservatives Struggle with Identity Politics. *National Affairs*. Available at: <https://www.nationalaffairs.com/publications/detail/why-conservatives-struggle-with-identity-politics> Last reached: 2023.08.16.
- Murphy, R. (1982). Power and autonomy in the sociology of education. *Theor Soc* 11, 179-203. <https://doi.org/10.1007/BF00158740>.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., & Goldenberg, J. L. (2003). Freedom versus fear: On the defense, growth, and expansion of the self. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 314-343). New York: Guilford Press.
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Revisited Edition. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Rossi, E. – Sleat, M. (2014). *Realism in Normative Political Theory*. Philosophy Compass, 2014.
- Ryan, Richard M., Deci, Edward, L. 2003 On Assimilating Identities to the Self: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization and Integrity within Cultures. In: *Handbook of Self and Identity* Leary, Tangney Eds New York: The Guilford Press. pp 253-274.
- Tajfel, Henri; Billig, M.G.; Bundy, R.P. 1971. Social Categorisation and Intergroup Behaviour. In: *European Journal of Social Psychology* 1 (2) pp 149-178.
- Tilly, C. (2004). *Social Movements, 1768-2004*. London: Paradigm Publishers.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139175043>
- Spivak, Gayatri. 1988. "Can the Subaltern Speak?" In *Marxism and the Interpretation of Culture*, edited by Larry Grossberg and Cary Nelson, 66-111. Houndmills: Macmillan.
- Szántó, D. (2021): On Justice. Part of the training curriculum, developed by the ZELDA project. Training 4 Interculturality. Co-funded by the Erasmus+ programme of the European Union. Available online: https://www.training4interculturality.eu/wp-content/uploads/2022/04/FILE-12_Justice.pdf Last reached: 2023.08.16.
- Vignoles, V.L., Schwartz, S.J. and Luyckx, K., (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer New York.
- The World Bank (2022): *Correcting Course. Poverty and shared prosperity 2022*. ISBN (electronic): 978-1-4648-1894-3. Available online: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/b96b361a-a806-5567-8e8a-b14392e11fa0/content> Last reached: 2023.08.16.
- Weber, M. (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés-Editora

World Economic Forum (2022): Annual Report 2021-2022. Available online: <https://www.weforum.org/publications/annual-report-2021-2022/in-full/>

Young, I. (2000). Inclusion and democracy. New York: Oxford University Press.

Feminismos e igualdad de género

Vera Várhegyi (Élan Interculturel, Francia)



La palabra “feminismo” tiene una peculiar tendencia a desencadenar resistencia. No es raro oír a personas (sobre todo mujeres) protestar “oh no, yo no soy feminista” como si fuera algo intrínsecamente malo: enemigo de los hombres, demasiado radical, demasiado prepotente, etc. Aunque en el fondo, el feminismo es una reivindicación de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, que genuinamente (sin la etiqueta) la mayoría de nosotrxs apoyaría. El concepto de “género” no parece mucho más evidente. Tanto, que algunxs hablan incluso del “movimiento antigénero” (Kováts, 2016), de “guerras de género”. Al parecer, para el Vaticano, la “ideología de género” equivale a una amenaza para la familia natural (Ciudad del Vaticano, 2019). El movimiento francés “Manif pour tous” (“movimiento para todos”, escisión del movimiento contra el matrimonio homosexual) teme que hablar de género amenace la identidad sexual de lxs niñxs¹, mientras que László Kövér, presidente de la Asamblea Nacional húngara, ha comparado los estudios de género con la ciencia nazi de la eugenesia². ¿Por qué estos conceptos desencadenan tanta confrontación y confusión? A continuación, empezaremos por abrir el concepto de género, para luego introducir la igualdad de género con los movimientos (feministas) que han luchado por ella.

¿Necesitamos el concepto de género? ¿Por qué?

Según lo que sabemos hoy, la reproducción sexual comenzó en organismos simples hace más de mil millones de años (Goodenough & Heitman, 2014) creando dos tipos de células reproductoras, cuya combinación crea la siguiente generación. La mayoría de las especies animales (incluidos los seres humanos) funcionan según este modelo y, por lo tanto, sus miembros pueden agruparse a grandes rasgos en dos categorías

basadas en el tipo de células reproductoras que poseen. Estas categorías son los sexos biológicos: macho y hembra. El sexo biológico es, pues, un conjunto de características biológicas que dependen principalmente de los cromosomas, las hormonas y los órganos genitales. Es importante señalar que estas características biológicas no están necesariamente alineadas con precisión: algunxs de nosotrxs tenemos cromosomas XX y XY, otrxs pueden tener órganos genitales femeninos visibles con anatomía masculina típica en el interior, etc. Estos matices y complejidades dan lugar a una variedad de condiciones que no encajan en las definiciones típicas de femenino o masculino, denominadas intersexuales. El porcentaje de personas intersexuales se estima entre el 1% y el 2% de la población total (Blackless et al, 2000).

Para algunxs, esta referencia a la biología y a las diferencias sexuales es una buena justificación para imaginar trayectorias vitales muy diferentes y expectativas de roles de género fijos para mujeres y hombres³. Sin embargo, incluso en el “reino animal” abundan los ejemplos de comportamientos aparentemente relacionados con el sexo femenino que son realizados por los machos: los padres casuarios incuban los huevos y crían a los polluelos, los caballitos de mar machos llevan los huevos en su bolsa incubadora y luego dan a luz a la nueva generación, por nombrar sólo dos. Después está la cuestión del poder y la dominación. Algunas personas afirman que existe una justificación “natural” para la dominación de los machos sobre las hembras. Sin embargo, si consideramos a nuestros dos parientes biológicos más cercanos: los chimpancés y los bonobos, nos encontramos ante dos tipos de organizaciones sociales muy distintas: los chimpancés están dominados por los machos, mientras que los bonobos están gobernados por colectivos femeninos. No podemos señalar una sola prueba satisfactoria en nuestro pasado biológico que pueda justificar una sociedad humana dominada por los hombres (Rogers, 2017).

Y luego, tenemos nuestras propias experiencias: las personas dotadas de genitales femeninos pueden ser fuertes, asertivas, rápidas, competitivas, valientes astronautas (características tradicionalmente asociadas a

¹ The La Manif Pour Tous (2016.10.03).

² Népszava.hu (2018.08.20.).

³ Quizá precisamente por eso, para otrxs, esta misma idea es amenazadora. Judith Butler (1993), por ejemplo, llama a revisar nuestros conceptos de sexo biológico, afirmando que la bicategorización es probablemente una consecuencia de nuestra mentalidad cultural que proyectamos sobre la biología

los hombres), del mismo modo que las personas dotadas de órganos sexuales masculinos pueden ser cariñosas, devotas como padres y atentas como cuidadoras (características tradicionalmente asociadas a las mujeres). Pero si nuestra herencia biológica no es la “culpable”, ¿cuál es la razón de las distinciones y de una aparente priorización de los hombres sobre las mujeres?

Fue en los años 50 cuando al menos tres pensadores distintos sintieron independientemente la necesidad de nombrar la diferencia entre el sexo biológico y la forma en que las sociedades humanas proponen normas y papeles para hombres y mujeres. Para John Money (psicólogo, sexólogo), Madison Bentley (1945) y Simone de Beauvoir (filósofa y activista feminista, autora de “El segundo sexo” 1949) las reglas de la biología no determinan evidentemente las reglas y roles que vemos en la sociedad. Esta forma social y cultural de vivir el “sexo” propio se denomina ahora “género” (término propuesto por Money (1955)).

El género como construcción cultural

Abrir los ojos al género como construcción cultural puede llevarnos a descubrir una asombrosa diversidad en las formas en que los distintos grupos de personas experimentan y abordan el género. Dichas diferencias aparecen a distintos niveles y pueden ser más o menos evidentes incluso si trabajamos con grupos multiculturales:

1. ¿Cuántos géneros existen? Parece que algunas culturas tienen más de dos géneros, la estricta bi-categorización de masculinidad y feminidad no es universal y cada persona no se identifica necesariamente con uno de los dos.⁴ Cuando se trabaja con jóvenes adultxs hoy en día, no es tan raro tener alumnxs que se identifican como no binarixs como en épocas anteriores.
2. Si existen varios géneros, ¿en qué se diferencian? ¿Los hombres / las mujeres / las personas no binarias piensan de la misma manera? ¿En qué se diferencian sus roles? ¿En qué se diferencian?⁵ Podemos tener alumnxs cuyas prescripciones

religiosas exijan una vestimenta específica en función de su género o impongan normas específicas a su interacción con miembros del sexo opuesto.

3. ¿Tenemos un solo género a lo largo de toda nuestra vida? ¿La asignación (identificación del propio género) se basa en criterios físico-médicos o en la autoidentificación? ¿Puede cambiar a lo largo de nuestra vida? De nuevo, trabajando con grupos de edad más jóvenes, lxs alumnxs trans son cada vez más frecuentes en las aulas europeas.
4. ¿Existen diferencias de poder entre personas de distinto sexo? ¿Un género tiene sistemáticamente más poder y mejor acceso a los recursos que el otro?

Hay una distinción sutil, pero muy importante, entre darse cuenta de “cómo son las cosas” y desear “cómo deberían ser las cosas”. Curiosamente, para la mayoría de nosotrxs, cuando pensamos en el género (o en los sexos) parece muy difícil permanecer en una perspectiva neutral y objetiva, y muy fácil pasar al ámbito normativo. Esto puede deberse a que el género se encuentra en una encrucijada muy interesante entre lo colectivo (la mayoría de las religiones y tradiciones culturales tienen narrativas y prescripciones específicas sobre el género) y lo individual (todxs nos relacionamos muy íntimamente con alguna forma de identidad de sexo/género).

Una perspectiva normativa de este tipo desplaza las cuestiones enumeradas anteriormente:

1. ¿Cuántos géneros debería haber? ¿Debe la sociedad reconocer sólo dos géneros (hombre y mujer) o también géneros alternativos y posiciones que no son ni masculinas ni femeninas? En el aula o la sala de formación, esto implicaría prestar especial atención al uso de los pronombres adecuados en las lenguas que diferencian por género (véase el texto sobre los movimientos LGBTQ+).
2. Si existen varios géneros, ¿hasta qué punto debemos diferenciarlos? ¿Debemos considerar sus habilidades, potencialidades y funciones como intercambiables o como

⁴ See the identities of two-spirits (some Native American groups), Hijras (India), Muxe (Mexico), Mahu (Hawaii), non-binary, agender and so on.

⁵ A possible cross-cultural comparison concerns precisely the dimension of orientation towards convergence (similarity) of the gender and divergence (differentiation) – differences along roles, appearance, style of communication, spaces etc.

fundamentalmente diferentes? En el aula, esto plantea la cuestión de hasta qué punto las personas facilitadoras deben atenerse a determinadas normas culturales relativas al género.

3. ¿Debemos aceptar que el género de una persona cambia a lo largo de su vida? ¿O que es diferente del relacionado con su sexo biológico?
4. En otras palabras, ¿debe haber igualdad? ¿Debería una persona facilitadora respaldar abiertamente una agenda de igualdad de género?

De todas estas preguntas, la última reviste especial importancia. Hoy consagrada en diversos convenios y agendas internacionales, la “igualdad de género” parece haberse convertido en un ideal ampliamente aceptado, pero lejos de ser una realidad real. Es más, sus interpretaciones varían enormemente a lo largo del tiempo, e incluso en el presente. Es la lucha por la igualdad de géneros lo que dio origen al movimiento feminista.



Postal anti-sufragio. Fuente: LSE Library, 2018

6 Yuval Noah Harari (2021.03.08.).

7 Si necesitamos concretar más esta definición, podemos buscar indicadores de la distribución del poder político o económico a nivel mundial: cuántos Estados están dirigidos por mujeres, cuál es el porcentaje de mujeres en los parlamentos, o entre los directores ejecutivos de las grandes empresas, en la cúpula de las fuerzas armadas, etc

se describe en la Enciclopedia Británica (Brunell & Burkett, 2023).

Contrariamente a las representaciones populares de feministas agresivas, los movimientos de mujeres lograron enormes cambios en un siglo sin violencia. Para el historiador Yuval Noah Harari, esto es bastante singular, ya que los cambios sociales tienden a ir de la mano de la violencia en el mundo humano.⁶ Un poco más adelante repasaremos cuáles son las desigualdades que los diferentes movimientos feministas atacaron, superaron y qué queda por hacer. Sin embargo, hay otra cuestión interesante que plantea en la entrevista y que tiene que ver con el origen de estas desigualdades. Para Harari, la subyugación de la mujer es una sorprendente constante en diversos sistemas políticos, culturas y religiones. Aquí aparecen dos cuestiones interesantes; la primera, la motivación para el sometimiento de las mujeres, y la segunda, cómo pudieron conseguirlo los hombres.

El origen del patriarcado y los mitos legitimadores

¿Existe el patriarcado?

“En su afán por refutar la universalidad de la dominación masculina, varias feministas han intentado resucitar teorías místicas sobre una edad de oro del “matriarcado” en la que las mujeres reinaban sobre los hombres. Sin embargo, nada justifica la exhumación de este cadáver del siglo XIX. Ni la más mínima prueba, histórica o contemporánea, apoya la existencia de una única sociedad en la que las mujeres controlaban la vida política y económica de los hombres”. (Harris, 1977)

¿Necesitamos feministas? ¿Por qué?

Al igual que ocurre con el concepto de género, parte de las controversias provienen de malentendidos y confusiones. Si bien es cierto que existen muchas formas de feminismo, el único punto en común en todas ellas es una “creencia en la igualdad social, económica y política de los sexos” y la voluntad de trabajar por esta creencia, tal y como

La palabra patriarcado puede dejar un sabor desagradable, por lo que conviene recordar que el concepto no implica complicidad malévolas ni conspiración de los hombres contra las mujeres. Tampoco implica que todos los hombres estén infectados de cierta masculinidad tóxica.

El patriarcado se utiliza sobre todo para referirse a un tipo de organización social en la que los hombres tienden a ocupar las posiciones de poder y dominación.⁷ En realidad, podemos caer

en la tentación de minimizar la prevalencia de los sistemas patriarcales y señalar ejemplos de épocas o lugares que refuten la naturaleza universal de los sistemas patriarcales. Sin embargo, estos relatos tienden a ser confusiones entre matriarcado y descendencia matrilineal⁸ o “mitos creados, conscientemente o no, por los hombres para justificar su propio poder sobre las mujeres” (Bamberger, 1974).

- **¿Por qué existe el patriarcado?**

Hoy en día, la mayoría de las personas habitantes de los países de la UE ya no consideran a las mujeres esencialmente más débiles, más inestables, menos racionales por naturaleza. Una explicación algo más sofisticada de la desigualdad de estatus podría derivarse de la desigual de la contribución de mujeres y hombres a la riqueza o la vida de la comunidad. Esta asimetría podría recompensar a aquellos miembros cuya contribución se valora como más importante: los hombres. Eriksen (1995, p.135) aporta un ejemplo esclarecedor para ilustrar esta cuestión. Presenta el análisis de los Mundurucu, un grupo amazónico que sigue un modo de vida tradicional. La división del trabajo se basa en el género: los hombres son principalmente cazadores. La religión y la vida espiritual giran en torno a la caza, que además goza de más prestigio que la agricultura, realizada en su mayor parte por mujeres. El prestigio y el estatus de la caza son totalmente independientes del hecho de que objetivamente, desde un punto de vista nutricional, las actividades agrícolas sean más importantes para la tribu que la caza ocasional. Por el contrario, la caza sirve para mantener y legitimar el dominio de los hombres. Las historias sobre la caza forman parte de lo que la teoría de la dominación social (Pratto y Sidanius, 1999) denomina mitos legitimadores. Se trata de un “conjunto de actitudes, valores, creencias, estereotipos e ideologías que proporcionan una justificación moral e intelectual a las prácticas sociales que distribuyen el valor social dentro del sistema social” (1999, p.45). La mayoría de los estereotipos que una cultura produce sobre las mujeres funcionan como tales mitos legitimadores, y el imaginario occidental de la “feminidad” no es una excepción. Nos referimos al conjunto específico de creencias y actitudes resultantes

de un sistema patriarcal como “sexismo”. Glick y Fiske (1996) diferencian el sexismo hostil del benévolo. El primero se dirige a las “mujeres no tradicionales que violan los estrechos roles de género”, mientras que el sexismo benévolo es una forma aparentemente positiva, pero en última instancia condescendiente, dirigida a las mujeres que se atienen a los roles tradicionales. Puede que esta distinción haya perdido su filo en los últimos veinte años, pero es importante recordar que los comentarios aparentemente positivos también pueden contribuir a mantener las opresiones.

Pero, ¿por qué querrían los hombres tal dominación? “Para Françoise Héritier, la razón de este orden jerárquico no es la fragilidad biológica real o supuesta de las mujeres, sino la consecuencia de la procreación humana, es decir, mamífera. Entre los seres humanos existe un vínculo biológico evidente entre la madre y el hijo, mientras que ese mismo vínculo es lógicamente sólo hipotético entre el padre y su descendencia. En consecuencia, los machos siempre intentan controlar la reproducción por medios sociales, de ahí la necesidad de su dominación.” (Szántó, 2017 citando a Héritier 1996)

La lucha por la igualdad: olas y ramas del feminismo

El movimiento feminista occidental suele dividirse en cuatro “olas” (Tong y Botts, 2018), cada una de las cuales se centra en diferentes aspectos de la desigualdad. Antes de presentar brevemente estas olas, es importante señalar que el feminismo no es exclusivamente una invención “occidental”. Si el patriarcado parece ser un fenómeno global, también lo son los movimientos que intentan dar un paso al frente contra él. ⁹ La primera ola del feminismo europeo/norteamericano se centró en el derecho al voto de las mujeres. Aunque tendemos a asociar estos movimientos sufragistas con el siglo XIX y principios del XX, cabe señalar que en Francia e Italia las mujeres no tuvieron pleno sufragio hasta 1944 y 1945, y que los últimos países europeos en ofrecer el derecho de voto a las mujeres fueron Suiza y Liechtenstein, en 1971 y 1984 respectivamente.

⁸ En el caso de la ascendencia matrilineal, una persona se identifica con el linaje de su madre, como en el caso de la herencia de propiedades o títulos. Cada vez hay más pruebas que sugieren que en las primeras sociedades humanas la matrilinealidad estaba más extendida que la patrilinealidad, el sistema que tienen las sociedades actuales (Knight, 2008).

⁹ Para algunas figuras clave fuera de Europa, véanse Savitribai Phule y Pandita Ramabai (India, siglo XIX), Qurrat al-Ayn (Irán, siglo XIX), Mehrangiz Manouchehrian y Azam Taleghani (Irán, principios del siglo XX), Huda Sha'arawi (Egipto, principios del siglo XX), Qiu Jin y He Zhen (China, principios del siglo XX) Awa Ndiaye y Fatou Kandé Senghor (Senegal, principios del siglo XX), véanse también los disturbios de mujeres de Aba de 1929 en Nigeria.

¹⁰ Véanse, por ejemplo, dos medidas populares: El Índice de Desigualdad de Género de la ONU (Naciones Unidas, s.f.); o el Informe Global sobre la Brecha de Género del Foro Económico Mundial (Global Gender Gap Report 2022, 2023).

El nacimiento de la 2ª ola del feminismo suele relacionarse con dos libros fundamentales: *El segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir, y *La mística femenina* (1963), de Betty Friedan. Estas autoras señalaban las desigualdades que persistían, más allá del derecho al voto. De Beauvoir, como ya se ha mencionado, hizo visible la idea de la socialización de género con su afirmación “No se nace, sino que se llega a ser mujer”. Estos libros -y luego, más ampliamente, la segunda ola- abordaron las desigualdades que observaban en su propio entorno -mujeres blancas europeas y norteamericanas, más bien de clase media-: el derecho al trabajo frente a la vida doméstica, el trabajo no remunerado en casa y la paridad salarial en el trabajo, el control de la natalidad, el divorcio. Aunque aún no se haya alcanzado la plena igualdad, no cabe duda de que el movimiento feminista tuvo un enorme impacto en la vida de las mujeres, pero no de todas.

Si bien es cierto que esta “2ª ola” no era homogénea (al menos habría que distinguir las ramas liberal, materialista y radical), todo el movimiento ha sido criticado por su etnocentrismo irreflexivo: parecían hablar por y para todas las mujeres, pero ignoraban las especificidades de las necesidades de las mujeres que vivían en otros continentes, de otra clase social, raza, etnia, religión, etc. Es en parte esta conciencia de la diversidad de las necesidades de las mujeres lo que dio lugar a la tercera ola del feminismo en los años 90, caracterizada por el cuestionamiento de quién es el sujeto de la lucha (quiénes son las mujeres o qué es “una mujer”), así como el objeto de la lucha (qué tipo de igualdad perseguimos, cuál es nuestra lucha).

Una nueva mirada sobre el feminismo (quiénes son las “mujeres”)

La 3ª ola del feminismo descubre que no existe tal cosa como una “mujer” fuera del contexto económico, geopolítico, social y cultural.

Al desplazar el centro de atención más

allá de las necesidades de las luchas por la igualdad de las mujeres blancas de clase media, se tomó conciencia de “las formas en que los sistemas de desigualdad basados en el género, la raza, la etnia, la orientación sexual, la identidad de género, la discapacidad, la clase y otras formas de discriminación se “entrecruzan” para crear dinámicas y efectos únicos” (Center for Intersectional Justice, s.f.), un concepto denominado interseccionalidad formalizado por Kimberlé Crenshaw (1991).¹¹ Los conceptos de Crenshaw también influyeron en el Colectivo del Río Combahee, cuya Declaración (1977) parte del reconocimiento de que ni el feminismo blanco ni los movimientos negros representan suficientemente a las mujeres negras. Por lo tanto, la igualdad de las mujeres no puede perseguirse fuera de contexto, sin tener en cuenta sus otras identidades y categorías sociales

Aunque la 3ª ola del feminismo se levantó contra la homogeneización que hacía de la mujer blanca el tipo ideal, seguía teniendo su origen en las sociedades occidentales. La 4ª ola, representada por las mujeres del Sur Global, supuso un retroceso frente a las tendencias universalizadoras de la visión occidental del mundo.

“Los temas aquí, para condensar severamente, incluyen la idea de que el feminismo occidental está excesivamente centrado en la autonomía femenina, que no es necesariamente vista como un objetivo deseable por las mujeres/feministas del Sur global; y que el feminismo occidental está excesivamente centrado en desafiar el “patriarcado”, cuando otros temas, como la pobreza, tienen mayor prioridad para muchas mujeres/feministas del Sur global” (Ortner, 2019).¹²

La 4ª ola no se limita a crear una división geográfica entre “Occidente y el resto”, sino que llama la atención sobre la diversidad de valores culturales que subyacen a la lucha. El debate en torno al “velo islámico” en Francia, por ejemplo, es una buena ilustración de la diversidad de percepciones: lxs feministas universales que hablan desde la perspectiva de una mujer universal no perciben que detrás de lo que perciben como un ejemplo de opresión masculina hay un significado culturalmente es-

¹¹ Véase cómo Crenshaw reflexiona sobre el concepto de interseccionalidad y su uso 20 años después de haberlo propuesto en su entrevista de 2017 (Crenshaw, 2017).

¹² Véase, por ejemplo: Abu-Lughod 2002, 2013.

¹³ Véase, por ejemplo: Dounia Bouzar: *Le Monde* (2004, 6 de marzo).

pecífico en la práctica de llevar un velo que muchas jóvenes francesas utilizan, para marcar su identidad como mujeres modernas, francesas y musulmanas (a menudo feministas).¹³

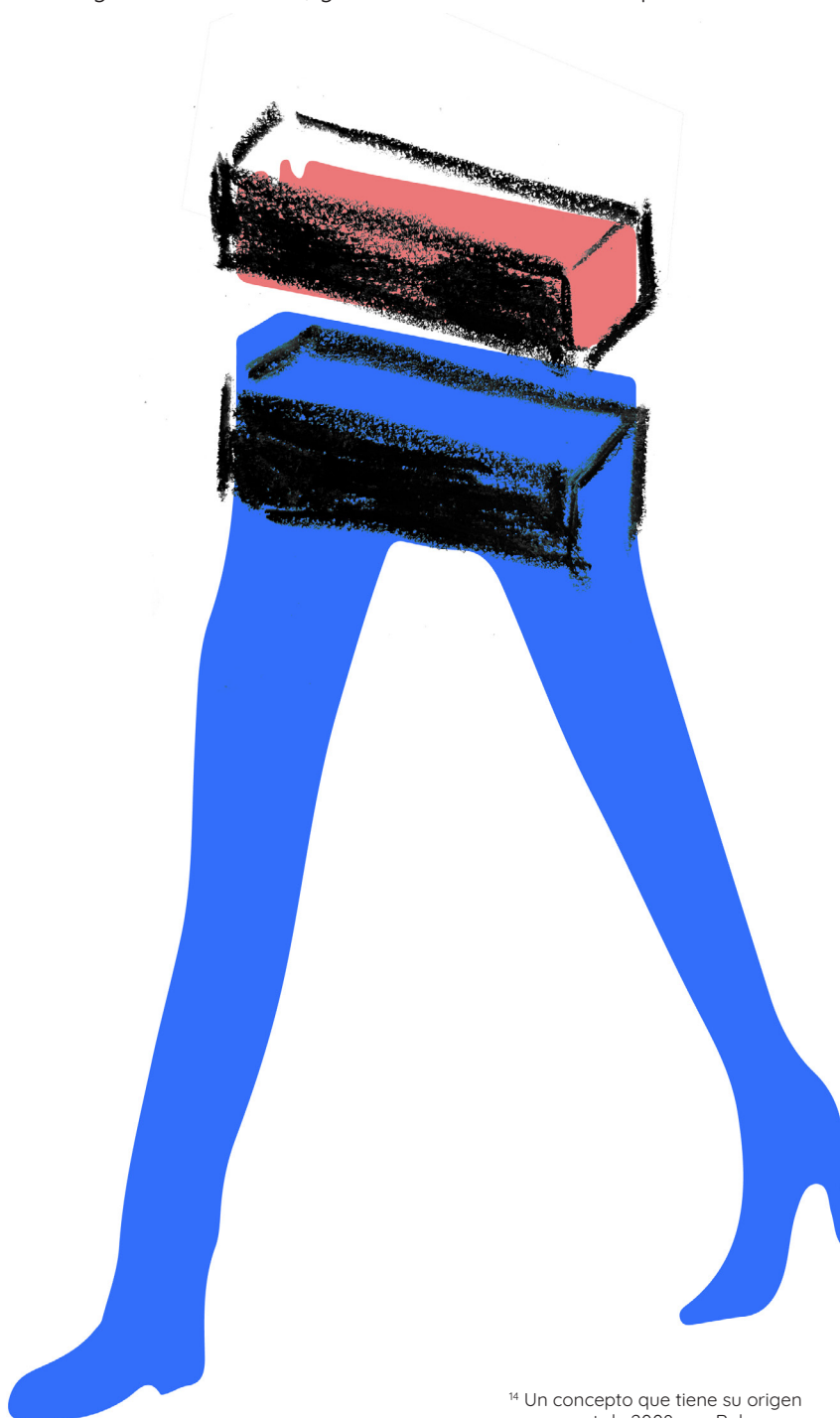
Como resultado de estos debates, se ha puesto en tela de juicio la propia comprensión de lo que significa ser mujer. Si en la 2ª ola del feminismo el foco se desplazó del sexo biológico para incluir el género, algunas ramas han respaldado una emancipación total del sexo biológico, para incluir en la definición de “mujer” a las mujeres trans, que pueden haber nacido sin características biológicas femeninas, pero se identifican como mujeres. Hoy en día (en el momento de escribir este texto en 2023) este cambio está lejos de ser plenamente aceptado, no son infrecuentes los enfrentamientos entre lxs feministas etiquetadas como TERF (feministas radicales trans-excluyentes) y las posiciones trans-inclusivas.

Como consecuencia, las olas posteriores son “más globales, multirraciales, menos específicas de clase, menos heterosexuales y más difusas en cuanto al género que el enfoque más estrecho de la segunda ola” (Oren & Press, 2019, p.5). Estas últimas olas tienen una mirada de olas particulares en su interior: Afrofeminismo o feminismo negro (véase Bell Hooks, Audre Lorde, Angela Davis, Patricia Hill Collins, Chikwenye Okonjo Ogunremi) Feminismo islámico (p. ej. Fatima Mernissi, Dounia Bouzar, Amina Wadud, Leila Ahmed, Asma Barlas), feminismo poscolonial (Chandra Talpade Mohanty, Gayatri Chakravorty Spivak, Vandana Shiva, Bell Hooks), ecofeminismo vegetariano (Carol J. Adams, Marti Kheel, Greta Gaard), feminismo transinclusivo (Julia Serano, Susan Stryker, Sandy Stone), etc. mic feminism (e.g. Fatima Mernissi, Dounia Bouzar, Amina Wadud, Leila Ahmed, Asma Barlas) postcolonial feminism (Chandra Talpade Mohanty, Gayatri Chakravorty Spivak, Vandana Shiva, Bell Hooks) vegetarian eco-feminism (e.g. Carol J. Adams, Marti Kheel, Greta Gaard), trans-inclusive feminism (e.g. Julia Serano, Susan Stryker, Sandy Stone), etc.

igualdad de género (el objeto de la lucha)

La tercera ola también desplazó el foco de atención más allá de los indicadores habituales que estaban en la brújula de las personas feministas de la segunda ola (diferencias salariales entre hombres y mujeres, condiciones laborales, etc.) para atacar aspectos más sutiles de los prejuicios de género. Esto se debe al reconocimiento de que los prejuicios de género están intrincadamente entrelazados en el tejido de la sociedad en pequeños actos ordinarios (las llamadas “microagresiones”) que podrían parecer casi inofensivos, pero que mantienen sutil y acumulativamente las diferencias de poder.

Este nuevo enfoque, muy atento a las especificidades de las identidades y las condiciones, y el deseo de desvelar capas ocultas de



Una nueva mirada sobre la

¹⁴ Un concepto que tiene su origen en un post de 2008 que Rebecca Solnit publicó en el despacho de Tom titulado “Los hombres me explican cosas”.

desigualdades, aportó un nuevo vocabulario, nuevas herramientas (análisis lingüístico) y lo que puede parecer una idea más rígida de igualdad, menos accesible y palpable para muchos. “En las narices de las primeras feministas se teorizaron múltiples ejes de identidad marginada y, con ellos, una nueva necesidad de leerlo todo a través de una lente que magnifica la opresión potencial” (Pluckrose & Lindsay, 2020, p.130). Algunos ejemplos:

1. Nuevas palabras como “mansplaining”¹⁴ (hombres que se dedican a dar explicaciones innecesarias y condescendientes a las mujeres) u “manspreading” (hombres que se sientan en el transporte público con las piernas muy separadas ocupando un gran espacio) se popularizaron para dar visibilidad a las prácticas sutiles que los hombres pueden llevar a cabo sin ninguna intención pero que reafirman un estatus superior y una posición de poder.
2. La tercera ola del feminismo también conlleva un sentimiento de intransigencia con cualquiera de estos sesgos y rupturas de la igualdad, denunciándolos de formas que las generaciones anteriores pueden percibir como exageradas. Las manifestaciones relacionadas con la tercera ola pueden ser cuestionadas, sobre la base de que sugiere la culpabilidad colectiva y la complicidad de todos los hombres en la persistencia de los prejuicios misóginos, por lo que materializa la línea divisoria entre hombres y mujeres. Esta actitud intransigente también aparece en las aulas: los alumnos varones que ocupan más espacio en clase que las mujeres pueden ser acusados de prejuicios sexistas (lo cual puede ser cierto o no) y el equilibrio de género de un panel de conferencias o de un equipo de personas formadoras es examinado para comprobar si se respeta debidamente la igualdad.

Más recientemente (desde principios de la década de 2010) ha surgido una nueva ola que sigue el programa de la tercera ola, pero con un interés en el uso de los medios digitales / sociales para alcanzar sus objetivos. El movimiento #MeToo sería un buen ejemplo.

El movimiento #MeToo surgió a partir de un post en redes sociales de Tarana Burke en 2006, para hacerse viral en 2017 a través de un post de la actriz estadounidense Alyssa Milano, dando lugar a un movimiento internacional a gran escala de denuncia de abusos sexuales que quedaban ocultos gracias a la relativa posición de poder de los hombres que los cometían. Esta nueva mirada sobre el acoso cambió ineludiblemente nuestra percepción de las relaciones de poder en cualquier interacción sexual. Esto abre nuevas complicaciones: en algunas circunstancias puede resultar bastante difícil señalar una frontera precisa que separe el cortejo del acoso, por lo que, para evitar pasar por alto casos reales de acoso, los ritos tradicionales del cortejo iniciado por el hombre pueden quedar obsoletos. El requisito del consentimiento explícito también conlleva un sesgo cultural, al privilegiar la comunicación directa y explícita propia de un sistema de valores occidental ideal e hiperindividualista. Las personas feministas de la cuarta ola han abogado por una mayor inclusividad e interseccionalidad y han puesto un mayor énfasis en cuestiones relacionadas con el género y la tecnología, la justicia reproductiva y el ecologismo. Algunas figuras clave son: Roxane Gay, Chimamanda Ngozi Adichie, Malala Yousafzai.

¿Qué podemos llevar de todo esto al aula?

En primer lugar, las cuestiones de género están tan entrelazadas, entretreñidas a nuestras actividades cotidianas, identidades de género acompañándonos a todas partes, que es bastante improbable que podamos llevar a cabo nuestros cursos y talleres sin toparnos con uno u otro tipo de tensión y conflicto relacionado con el género. Cuanto más diversa sea el aula (en términos de edad, nacionalidad, etnia, religión, clase social, ocupación, etc.), más probable será que lxs alumnxs tengan interpretaciones divergentes de lo que es el género y diferentes expectativas sobre cómo debe aplicarse la igualdad de género. Si surgen tensiones, puede que resulte imposible adoptar una posición neutral. Tanto si ya hemos decidido qué postura adoptar como si no,

(oponerse o no al comentario sexista que se ha expresado) esto comunicará alguna posición a lxs alumnxs. Depende de nosotrxs, pues, saber qué posición queremos transmitir personalmente, o institucionalmente, cuál es más compatible con nuestra misión pedagógica de inclusión, interculturalidad e igualdad.

Incidentes relacionados:

- “No tengo ganas”
- “Los hombres saben más”
- “No todas las mujeres creen en el machismo”
- “No me machoexpliques”
- “No asignar”
- “Igualdad de género”

Bibliografía

- Abu-Lughod, L. (2002). ¿Necesitan realmente ser salvadas las mujeres musulmanas? Reflexiones antropológicas sobre el relativismo cultural y sus otros. *American Anthropologist*, 104(3), 783-790. <http://www.jstor.org/stable/3567256>
- Abu-Lughod, L. (2013). ¿Necesitan ser salvadas las mujeres musulmanas? Harvard University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt6wpmnc>
- Bamberger, J. (1974). The Myth of Matriarchy: Por qué gobiernan los hombres en la sociedad primitiva. En M. Z. Rosaldo; L. Lamphere (eds.). *Woman, Culture, Society* (ed.). pp. 263-80. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Blackless, M., Charuvastra, A., Derryc, A., Fausto-Sterling, A., Lauzanne, K., Lee, E. (2000). ¿Hasta qué punto somos sexualmente dimórficos? Revisión y síntesis. *American Journal of Human Biology*, 12(2) pp. 151-166 [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6300\(200003/04\)12:2<151::AID-AJHB1>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6300(200003/04)12:2<151::AID-AJHB1>3.0.CO;2-F)
- Bentley, M. (abril de 1945). Sanity and Hazard in Childhood. *The American Journal of Psychology*, 58 (2): 212-246
- Bouzar, D. (2004, 6 de marzo). Musulmanes et féminisme. <https://www.lemonde.fr/>. Obtenido el 25 de julio de 2023, del sitio Web: https://www.lemonde.fr/archives/article/2004/03/06/musulmanes-et-feminisme-par-dounia-bouzar_355772_1819218.html.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Vol. 1, Les faits et les mythes. Paris, France: Gallimard.
- Brunell, L. & Burkett, E. (2023.05.15.) Feminismo. *Encyclopaedia Britannica*. Sociología. Última actualización: 2024.01.24. Obtenido de: <https://www.britannica.com/topic/feminism>
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan: Sobre los límites discursivos del "sexo"*. Nueva York, NY: Routledge.
- Centro para la Justicia Interseccional. (s.f.). What is intersectionality. <https://www.intersectionality.org/what-is-intersectionality> último acceso el 25/7/2023
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Crenshaw, K. (2017, 8 de junio). Interseccionalidad, más de dos décadas después. www.law.columbia.edu. <https://www.law.columbia.edu/news/archive/kimberle-crenshaw-intersectionality-more-two-decades-later#:~:text=It%27s%20simply%20that%20there%27s,but%20that%27s%20not%20my%20intention>.
- Eriksen, T. H. (1995). *Small Places, Large Issues - An Introduction to Social and Cultural Anthropology* Londres, Reino Unido: Pluto Press
- Friedan, B. (2013). *La mística femenina*. W.W.Norton & Company, Inc.
- Informe Mundial sobre la Brecha de Género 2022. (2023, 9 de octubre). Foro Económico Mundial. <https://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2022/>
- Goodenough, U. & Heitman, J. (2014). Orígenes de la reproducción sexual eucariota. *Cold Spring Harbor Perspectives in Biology*, 6(3): a016154. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3949356/>
- Harris, M. (1977.11.13.) Por qué los hombres dominan a las mujeres. *New York Times*. Sección SM. Página 13. Obtenido de <https://www.nytimes.com/1977/11/13/archives/why-men-dominate-women-startling-new-evidence-of-female-infanticide.html>
- Héritier, F. (1996). *Masculino/femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona, España: Ariel.
- Kováts, E. (2016). El surgimiento de poderosos movimientos antigénero en Europa y la crisis de la democracia liberal. En M. Köttig; R. Bitzan; A. Pető (eds.). *Género y política de extrema derecha en Europa*. (ed.). Springer. pp. 175-189. ISBN 978-3-319-43533-6.
- Knight, C. (2008). Early Human Kinship Was Matrilineal. En N. J. Allen, H. Callan,

- R. Dunbar y W. James (eds.), *Early Human Kinship*. Oxford: Blackwell, pp. 61-82.
- La Manif Pour Tous (2016.10.03.) CP - Stop á lá diffusion du genre á L'école [Alto a la difusión del género en las escuelas] Extraído de: <https://www.lamanifpourtous.fr/actualites/cp-stop-a-la-diffusion-du-genre-a-lecole>
- Le Monde. (2004. 03. 06.). Musulmanes et féminisme, par Dounia Bouzar. https://www.lemonde.fr/archives/article/2004/03/06/musulmanes-et-feminisme-par-dounia-bouzar_355772_1819218.html
- Biblioteca LSE (2018.02.02.). Postal contra el sufragio. Sufragistas en pie de guerra. Obtenido de: <https://www.flickr.com/photos/lselibrary/26165613708/>
- Money, J., Hampson, J. G., Hampson, J. (1955 octubre). An Examination of Some Basic Sexual Concepts: The Evidence of Human Hermaphroditism. *Bull. Johns Hopkins Hosp*, 97 (4). pp. 301-19.
- Népszava.hu (2018.08.20.) Kövér László: a genderizmus náci tudományra hasonlít, a médiába be kell avatkozni [László Kövér: el genderismo se parece a la ciencia nazi, hay que interferir en los medios]. Obtenido de: https://nepszava.hu/3005577_kover-laszlo-a-genderizmus-naci-tudomanyra-hasonlit-a-mediaba-be-kell-avatkozni
- Oren, T., & Press, A. L. (2019). *El manual Routledge de feminismo contemporáneo*. En Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9781315728346>
- Ortner, S. B. (2019). Demasiado pronto para el posfeminismo. En Routledge eBooks (pp. 61-76). <https://doi.org/10.4324/9781315728346-5>
- Pluckrose, H. & Lindsay, J. (2020). *Cynical Theories*. Durham: Pitchstone Publishing.
- Rogers, N. (2017.03.14.). Bonobo Matriarchs Lead the Way. Las hembras ancianas deciden cuándo y adónde viajará su tribu. Dentro de la ciencia. - Creature. Recuperado de: <https://www.insidescience.org/news/bonobo-matriarchs-lead-way>
- Sidanius, J., y Pratto, F. (1999). *Social dominance: Una teoría intergrupala de la jerarquía social y la opresión*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press
- Solnit, R. (2008, 12 de abril). Los hombres me explican las cosas. <https://tomdispatch.com>. <https://tomdispatch.com/best-of-tomdispatch-rebecca-solnit-the-archipelago-of-arrogance/>
- Szántó, D. (2017a). Medical Pluralism In *Medical Anthropology Reader*. último acceso el 13/1/2023 en <https://healthydiversity.eu/media/HEAD-Medical-anthropology-reader.pdf> Páginas: 51-55
- Szántó, D. (2017b). La construcción social del género In *Medical Anthropology Reader*. último acceso el 13/1/2023 en <https://healthydiversity.eu/media/HEAD-Medical-anthropology-reader.pdf> Páginas: 86-95.
- Tong, R. & Botts, T.S. (2018). *EL PENSAMIENTO FEMINISTA: UNA INTRODUCCIÓN MÁS COMPLETA*. Nueva York, NY: Routledge
- Naciones Unidas. (sin fecha). Índice de desigualdad de género. Informes sobre Desarrollo Humano. <https://hdr.undp.org/data-center/thematic-composite-indices/gender-inequality-index#/indicies/GII>
- Ciudad del Vaticano. (2019). Varón y mujer, Él los creó. Hacia un camino de Diálogo sobre la cuestión de la teoría de género en la educación. Ciudad del Vaticano. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccathe-duc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20190202_maschio-e-femmina_en.pdf
- Yuval Noah Harari (2021.03.08.). Natalie Portman & Yuval Noah Harari on The Women's Movement. YouTube.com. Extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=wFisgnYY24o>

El Movimiento Antirracista

Chiara Ioriatti
(Giolli Cooperativa Sociale, Italia)

D

e todos los movimientos presentados en esta breve lectura, los movimientos antirracistas son probablemente los más mencionados y presentes en las noticias y en los medios sociales y, al mismo tiempo, son también los más conocidos por la gran mayoría de la población. En esta breve presentación, intentaremos en primer lugar trazar las principales características de los movimientos y los pasos históricos que llevaron a su comprensión actual, conscientes de que se trata de una simplificación extrema de un movimiento con peculiaridades locales e históricas muy pronunciadas. En segundo lugar, intentaremos subrayar por qué los educadores/formadores deberían explorar este tema. Nuestro principal objetivo es, de hecho, definir algunos conceptos clave y, lo que es más importante, destacar por qué una persona profesional que trabaja en la educación debería estar preparada sobre este tema. Por esta razón, decidimos prever un espacio limitado para el tratamiento histórico del movimiento, que desempeña un papel importante pero con respecto al cual ya se ha escrito mucho (encontrará ideas en la bibliografía). En su lugar, intentamos dar más espacio a la discusión de cómo este movimiento está presente en la vida cotidiana y la relación entre el movimiento y el trabajo educativo..

Definiciones

• Antirracismo

Puede definirse como una práctica compuesta por una serie de ideas y acciones políticas que identifican y se oponen activamente al racismo en todas sus formas, como los prejuicios raciales, el racismo sistémico y la opresión de grupos raciales específicos. Suele estructurarse en torno a esfuerzos conscientes y acciones deliberadas que pretenden ofrecer igualdad de oportunidades a todas las personas, tanto a nivel individual como sistémico. El objetivo es, por tanto,

cambiar las políticas, los comportamientos y las creencias que perpetúan las ideas y las acciones racistas.¹

Puede parecer obvio, pero es importante subrayar que el antirracismo existe porque existe el racismo. Esta afirmación aparentemente trivial nos permite contextualizar otro hecho importante: la existencia del racismo, así como la de la presencia de la discriminación, son negadas por una parte de la sociedad civil en todo el mundo. Aunque pudiera pensarse lo contrario, estas voces no son necesariamente grupos negacionistas o extremistas. Muchas personas no niegan la posibilidad de que se produzcan actos esporádicos de racismo, en los que una persona insulta o ataca a otra por motivos étnicos,² pero argumentarían que estos incidentes son puramente “personales”. Lo que se niega con más frecuencia es la dimensión “estructural” del racismo³

• El racismo

Así pues, es necesaria una breve explicación del racismo. Como veremos, los contextos locales y nacionales, la historia y la política, afectan profundamente las características del racismo y su significado, y la definición dada por la sociedad e incluso por los expertos difieren a lo largo del tiempo. No obstante, se puede hacer un primer intento utilizando la definición que da un diccionario.

Según un diccionario de Oxford, el racismo es: “*prejuicio, discriminación o antagonismo por parte de un individuo, comunidad o institución contra una persona o personas por su pertenencia a un determinado grupo racial o étnico, normalmente minoritario o marginado*”. (Oxford, 2020)

Es una definición bastante buena, pero deja “la pertenencia a un grupo racial o étnico” sin problematizar, como si los grupos raciales fueran categorías objetivamente existentes y no construcciones sociales. Desde una perspectiva diferente, podemos decir que el racismo es un sistema de creencias que categoriza a las personas basándose en características biológicas visibles (o imaginarias), vincula estas características a rasgos morales e intelectuales y organiza a los grupos así definidos en

¹ Esta definición utiliza la siguiente fuente: Boston University, What is Anti-Racism? BU Community Service Center. <https://www.bu.edu/csc/edref-2/antiracism/> (accessed on the 10/08/2023)

² Según lo expuesto en la encuesta de Harris Poll en América (Johnson, 2022)

³ Ver, por ejemplo, APA. Denial of structural racism linked to anti-Black prejudice. 2022. www.apa.org/news/press/releases/2022/05/denial-structural-racism-antiblack-prejudice

un orden social jerárquico. También es destacable que la definición anterior crea una ecuación entre grupos raciales y étnicos y, de hecho, muchas veces los grupos raciales se “etnizan”: las personas identificadas como del “mismo color” son tratadas como si todos pertenecieran al mismo pueblo (véase Latinx en el sistema de categorización racial de EE.UU.), mientras que los grupos étnicos también pueden racializarse (los grupos irlandeses en EE.UU. y los judíos en Europa son tratados como una subcategoría de la humanidad, inferior a los definidos como “blancos”; nótese aquí la construcción social de la blancura).

Con el tiempo, las reflexiones e investigaciones sobre el tema se han esforzado por incluir diferentes puntos de vista, por analizar el fenómeno en su complejidad, incluyendo reflexiones que tengan en cuenta la relación entre quién “define” qué es el racismo y quién “sufre” sus efectos, quién “puede hablar” de racismo y quiénes son lxs

“autorxs” de esos crímenes.

Tipos de racismo:

- **Racismo individual**

se refiere a las suposiciones, creencias o comportamientos racistas de una persona y es “una forma de discriminación racial que se deriva de prejuicios personales conscientes e inconscientes” (Henry y Tator, 2006). El racismo individual está vinculado a historias y procesos socioeconómicos más amplios y se ve apoyado y reforzado por el racismo sistémico.

- **El racismo cotidiano**

a concept developed in the 1980s, un concepto desarrollado en la década de 1980, se refiere a las prácticas racistas, que hacen del racismo un comportamiento social común. Consiste en pequeñas y grandes violaciones cotidianas de los derechos civiles de las minorías étnicas o raciales, negaciones de su plena humanidad y ataques contra su dignidad. A veces, la interpretación del hecho sigue siendo discutible: ¿Se trata o no de discriminación racial? Pueden ser necesarias pruebas circunstanciales o inferencias de otras experiencias para comprender las posibles

connotaciones raciales. El resultado de un suceso suele ser más revelador que el motivo denunciado.

- **El racismo interiorizado**

puede definirse como “la inculcación (por parte de la persona discriminada) de los estereotipos, valores, imágenes e ideologías racistas perpetuados por la sociedad blanca dominante sobre el propio grupo racial, lo que conduce a sentimientos de duda, repugnancia y falta de respeto hacia la propia raza y/o hacia unx mismx” (Pyke, 2010. p.553). Esto puede manifestarse de varias maneras, desde el blanqueamiento de la piel hasta la vigilancia del propio comportamiento para desafiar un estereotipo, para “encajar” o para no parecer “demasiado” de algo que no es la “norma”. Se trata de la interiorización por parte de las personas de grupos minoritarios del sistema de valores de la mayoría.

- **El racismo sistémico o estructural**

es el racismo que se manifiesta en todos los aspectos de la sociedad y las instituciones. El racismo sistémico engloba el conjunto de políticas públicas, prácticas y sistemas sociales arraigados en las instituciones que conducen a la exclusión o promoción de determinados grupos. Estas políticas públicas tienen una enorme repercusión en el tipo de servicios y oportunidades a los que tienen acceso los distintos grupos étnicos. Este tipo de discriminación sigue produciéndose hoy en día, por ejemplo en el empleo o en la falta de representación proporcional de la población negra en los medios de comunicación.

Además, la distinción entre racismo “manifiesto” y “encubierto” distingue entre incidentes visibles y “fáciles de encontrar”, e incidentes furtivos y aceptados en silencio porque son difíciles de identificar.

Entre los ejemplos de racismo manifiesto se incluyen los siguientes actos y actitudes que a menudo se solapan: delitos y discursos de odio, racismo sistémico, racismo institucional, políticas y leyes discriminatorias, elaboración de perfiles raciales, medios de comunicación, medios sociales y estereotipos raciales negativos, gaslighting/racelighting (prejuicios y narrativas negativas persistentes sobre una persona o un grupo por mo-

tivos de raza, etnia, origen cultural y/o nacionalidad), sentimientos y ataques contra los inmigrantes.

Entre los ejemplos de racismo encubierto se incluyen los siguientes, que también pueden solaparse: discriminación implícita en la contratación, techo de cristal implícito en el trabajo, discriminación implícita en las redes/oportunidades, discriminación implícita en la vivienda, discriminación implícita en la protección policial, discriminación implícita en los derechos legales, discriminación implícita en la atención sanitaria, discriminación implícita en la banca/préstamos, discriminación implícita en las ventas/atención a clientes.

Breve historia del movimiento

El antirracismo tiene una historia compleja y suele estar vinculado a las características de cada país, a su historia, en particular la colonial, y a los fenómenos migratorios que lo caracterizan. En Norteamérica, los debates sobre el racismo evocan a los negros estadounidenses y están directamente relacionados con la historia de la esclavitud. En la Europa Occidental contemporánea, el racismo está ligado sobre todo a los fenómenos migratorios y al colonialismo. En Europa Central y Oriental, tanto los recuerdos históricos como los incidentes actuales relacionan el racismo con las comunidades judía y romaní; además, también existe un fuerte (y creciente) sentimiento de xenofobia y antirrefugiadxs, incluso en ausencia de un gran número de refugiadxs. Según Rebughini (2020), las acciones antirracistas pueden clasificarse como “defensivas”, por parte de lxs activistas del país de acogida, o “contraofensivas”, por parte de lxs propixs inmigrantes. Las primeras se han desarrollado más en países de tradición “universalista”, como Francia, mientras que las segundas están más extendidas en países que han destacado más la “diversidad”, como Inglaterra (Floya y Davis, 1992). Las acciones defensivas implican la voluntad de “proteger” a lxs inmigrantes asentadoxs en el país de acogida, denunciando la discriminación y las acciones de odio, e intentando difundir una cultura de “acogida” de lxs recién llegadxs.

Por “contraofensiva” entendemos todas las acciones y movimientos organizados por personas de origen inmigrante que denuncian las violaciones y acciones racistas que sufren y luchan por sí mismxs y por otrxs inmigrantes. Aunque

pueden coexistir, es importante subrayar esta distinción, ya que puede mostrar cómo difieren los países en cuanto a qué grupo, lxs autóctonxs o lxs inmigrantes, se considera más legítimo para alzarse y tener “voz” en esta cuestión.

No sólo las formas de racismo sino también las formas de resistencia se producen históricamente. Algunos estudiosos destacan que no en todos los países el antirracismo puede considerarse históricamente un movimiento, sino más bien una movilización en algunos lugares. Esta distinción pone de relieve los diferentes niveles de activación de la sociedad civil y la persistencia de las reivindicaciones a lo largo del tiempo. Un movimiento suele tener un objetivo más amplio y a más largo plazo y está más estructurado internamente. Por el contrario, la movilización tiene un carácter más definido temporalmente, unos objetivos más específicos y una menor estructuración interna. En términos generales, podemos decir que el antirracismo europeo hunde sus raíces en la Ilustración (siglos XVII y XVIII) y en el reconocimiento de los derechos humanos y el derecho a la “diversidad”. Este antirracismo de los primeros tiempos tenía entre sus principios la idea de que todas las personas eran iguales y tenían derechos inalienables, iguales a todas las “razas”. Al mismo tiempo, podemos rastrear un “contramovimiento”. Del fuerte compromiso de lxs pensadorxs de la Ilustración con las ciencias, surgió la pseudociencia llamada “racismo científico”, a veces denominada racismo biológico, que es la creencia pseudocientífica de que la especie humana puede subdividirse en taxones biológicamente distintos llamados “razas” (Garrod, 2006). Los debates sobre estas cuestiones, que florecieron a finales del siglo XVIII y en el siglo XIX clasificando a las personas y las sociedades en función de sus características físicas y su origen geográfico, se llevaron a cabo en el plano intelectual, humanístico y, posteriormente, científico.

Ampliando nuestra mirada fuera de Europa, la Revolución Americana y el movimiento abolicionista en Europa y Estados Unidos condujeron al aumento de la articulación de acciones y conceptos contra el racismo y la esclavitud hasta la década de 1950/60. Un punto de inflexión crucial fue la participación activa de una parte de la sociedad civil.

4 Hay un debate en curso sobre si deberíamos utilizar “afroamericanxs” o “negrxs”, y sobre el uso de la N mayúscula. Véase: Eligon, J. 2020. A Debate Over Identity and Race Asks, Are African-Americans ‘Black’ or ‘black’? The New York Times, <https://www.nytimes.com/2020/06/26/us/black-african-american-style-debate.html> y McWorther J. 2004. Why I’m Black, Not African American (Por qué soy Negrx, no afroamericanx). Manhattan Institute. <https://manhattan.institute/article/why-im-black-not-african-american>

5 ENAR, Datos sobre la igualdad. <https://www.enar-eu.org/about/equality-data/>

6 Véase el capítulo sobre el movimiento por los derechos de lxs gitanxs.

Entre los años 40 y 60, el Movimiento por los Derechos Civiles luchó por los derechos de lxs afroamericanxs/ne-grxs⁴ con el objetivo de acabar con la discriminación racial. Lxs activistas del movimiento pusieron en marcha una serie de demandas, protestas, actos de boicot, iniciativas y acciones, como forma de decir basta. En este periodo tuvieron lugar las primeras acciones contundentes contra la segregación. Figuras conocidas del movimiento como Martin Luther King y las grandes manifestaciones y acciones no violentas vinculadas a su activismo, Rosa Parks y el boicot de autobuses de Montgomery, Malcolm X y los disturbios raciales son ampliamente reconocidas como elementos que cambiaron las relaciones raciales en Estados Unidos.

Los resultados de estas protestas han determinado la estructura de nuestras sociedades actuales, que reconocen a nivel normativo la libertad y la igualdad de derechos de las personas, y con el tiempo también han definido leyes para castigar a quienes no cumplen los principios de igualdad. Sin embargo, el racismo cotidiano sigue siendo un problema social a gran escala, y no sólo en forma de actos de discriminación implícitos y encubiertos, sino como enormes violaciones de los derechos humanos, como demuestra el caso de George Floyd. A su vez, estos incidentes encienden los movimientos antirracistas actuales, como Black Lives Matter.

Diferencia entre ley y mentalidad

Todos los días se registran actos de racismo, aunque sigue habiendo una gran laguna en los datos. Sin embargo, no se dispone de datos a escala europea sobre cuántas personas experimentan exactamente un trato desigual debido a su origen racial o étnico. El Reino Unido es el único país que recoge datos sobre la igualdad de las minorías étnicas⁵. A través de las “antenas” territoriales de la ENAR y de los respectivos organismos nacionales para el seguimiento del fenómeno puede rastrearse alguna información, aunque parcial, sobre el número de estos delitos. Sin embargo, el racismo no sólo existe en los actos de discriminación encubierta que pueden rastrearse en las estadísticas. En Hun-

gría se han producido asesinatos e intimidaciones por motivos étnicos contra lxs romaníes⁶. La segregación étnica en las escuelas es ilegal en Europa, pero sigue siendo un hecho en todas partes, y la brutalidad policial contra personas de minorías raciales pone regularmente en jaque no sólo a Estados Unidos, sino también a los países europeos. Estos incidentes demuestran que las leyes no bastan para erradicar los actos de racismo. Es necesaria una transformación global de las mentalidades.

¿Qué no ha conseguido el movimiento?

El reconocimiento legislativo de los delitos raciales y la declaración abierta de prohibición de la discriminación es un paso clave. Sin embargo, la sociedad y el comportamiento de lxs individu@s no se definen simplemente por “lo que dice el Estado”. El ordenamiento jurídico no siempre abarca lo que la comunidad considera moralmente correcto o las acciones que considera “normales”:

normal”.

El reconocimiento formal de la igualdad no puede separarse de una comprensión profunda y de la consiguiente acción y trabajo en la comunidad y en la sociedad. Por esta razón, las batallas por la aplicación sustantiva de las leyes y el cambio de actitud en la sociedad no han terminado. La mentalidad no cambia por una ley.

El movimiento está estrictamente ligado a la composición y actitud de la sociedad, y a su producción de identidades socialmente significativas. En las complejas sociedades actuales, el número de identidades que hay que tener en cuenta aumenta rápidamente. Una sociedad pluralista es un ideal en el que todas estas identidades se reconocen por igual. Como estamos lejos de ese ideal, las acciones antirracistas siguen siendo necesarias, ya que el racismo no sólo es un fenómeno que sigue existiendo, sino que aumenta en algunos ámbitos.⁷



⁷ Véase, por ejemplo, APA. Denial of structural racism linked to anti-Black prejudice. 2022. www.apa.org/news/press/releases/2022/05/denial-structural-racism-antiblack-prejudice

En la actualidad

Es importante señalar que, con el paso del tiempo, el movimiento antirracista no sólo ha seguido existiendo, sino que ha evolucionado y cambiado, incluyendo un mayor contacto e integración con otros movimientos. El racismo es una de las fuentes de discriminación más conocidas (y algunxs afirman que puede ocultar/sombrear otros tipos de discriminación, como la de género, fe religiosa, clase, etc.). Año tras año, ha ido creciendo la conciencia de que los movimientos que luchan contra la discriminación, incluida la racial, deben fomentar el diálogo, unirse y, sobre todo, reconocer que una persona, cuya identidad no viene determinada por un único atributo de carácter, puede ser víctima de múltiples formas de discriminación. De ahí la importancia de señalar la discriminación “interseccional”, como hizo el Colectivo del Río Combahee⁸. Además, se ha dado espacio a importantes reflexiones sobre “quién” forma parte del movimiento, y “para quién” es.

¿Por qué a lxs “blancxs” les cuesta abordar la cuestión del racismo? La respuesta, según informa el New York Times en referencia a las reflexiones de Robin Di Angelo, educadora y socióloga estadounidense, reside en la fragilidad de los blancos: “*Lxs blancxs se ponen a la defensiva cuando se cuestionan sus ideas sobre la raza y el racismo, y en particular si participan en la dinámica que garantiza la supremacía blanca. El hecho de sentirse incómodxs con el tema y de sentirse protegidxs de las dinámicas discriminatorias les hace frágiles y poco dispuestxs a enfrentarse cuando se trata de hablar de racismo. Y por eso reaccionan diciendo cosas como ‘yo no veo el color de la piel’, ‘tengo amigxs negrxs’ o ‘el clasismo es el verdadero problema’*”⁹ Como se menciona en este texto y en anteriores trabajos del proyecto PODER, el “daltonismo racial”¹⁰ es una cuestión de la que todxs deberíamos ser conscientes. Naturalmente, esto no impide que todas las personas tomen partido y quieran intervenir como antirracistas, en forma de “aliados”¹¹.

Las acciones y manifestaciones surgen también de las (potenciales) víctimas. Un ejemplo muy conocido, del que se han hecho eco ampliamente los medios de comunicación, es el de “Black

Lives Matter” (Las vidas de lxs negrxs importan) tras la absolución de George Zimmerman por el asesinato de Trayvon Martin, afroamericano de 17 años. En 2013, la artista y activista Patrisse Cullors publicó un post denunciando el incidente utilizando el hashtag #BlackLivesMatter. A partir de ahí, Alicia Garza, Opal Tometi y Cullors decidieron fundar un movimiento global con el siguiente objetivo, según consta en los estatutos: “*Luchar juntxs, imaginar y crear un mundo libre de racismo contra las personas negras, en el que cada persona negra tenga los recursos sociales, económicos y políticos para triunfar*”¹² Comprometido con la lucha contra el racismo y la discriminación, el movimiento organiza regularmente manifestaciones para protestar contra la violencia policial y las desigualdades jurídicas perpetradas contra la población negra. El asesinato de George Floyd en 2020 dio un nuevo impulso al movimiento Black Lives Matter y encendió al mundo. También se han dado nuevos espacios a movimientos no necesariamente relacionados con Europa y América (por ejemplo, el Movimiento Antirracista (ARM) es un movimiento de base creado por jóvenes activistas en Líbano). El antirracismo, como se decía al principio, es acción. Acompañadxs por las protestas que han tenido lugar en todo el mundo, en los últimos años hemos iniciado conversaciones incómodas, honestas y necesarias sobre el racismo, centrándonos especialmente en lo que cada unx de nosotrxs puede y debe hacer para combatirlo. Nos hemos dado cuenta de que no basta con decir que no somos racistas, porque es necesario actuar activamente contra el racismo mediante comportamientos y formas de pensar abiertamente antirracistas.

¿Cómo trabajar el tema del racismo en la educación de personas adultxs?

Para crear una sociedad igualitaria, debemos comprometernos a tomar decisiones imparciales y a ser antirracistas en todos los aspectos de nuestra vida.¹³ Puesto que “todo el mundo” debe actuar, ¿por qué hay una reflexión es-

⁸ Kimberlé Crenshaw (2017) On Intersectionality: Essential Writings. The New Press.

⁹ Daniel Bergner, The New York Times, ‘White Fragility’ Is Everywhere. But Does Antiracism Training Work?’, Publicado el 15 de julio de 2020 (consultado el 16.10.2023).

¹⁰ Universidad Estatal de Fitchburg. Recursos contra el racismo. <https://fitchburgstate.libguides.com/c.php?g=1046516&p=7616506>

¹¹ Sue, D. W. (2017). Los desafíos de convertirse en un aliado blanco. The Counseling Psychologist, 45(5), 706-716.

¹² Jordan Zakarin, Cómo Patrisse Cullors, Alicia Garza y Opal Tometi crearon el movimiento Black Lives Matter, Biografía (Consultado el 16.10.2023)

¹³ National Museum of African American History and Culture (Museo Nacional de Historia y Cultura Afroamericanas). <https://nmaahc.si.edu/learn/talking-about-race/topics/being-antiracistantiracist>

pecífica para lxs educadorxs? Creemos que hay que hacer consideraciones específicas para quienes, por trabajo o voluntariado, se ocupan de la educación. Éstas están relacionadas tanto con el papel que desempeñan como con las situaciones a las que pueden enfrentarse en el día a día de su profesión.

- **Ser educadx y consciente**

Para una persona que trabaja en el ámbito de la educación es importante conocer las modalidades y tipologías de los actos racistas (reconocidos o no por la ley), y las formas de denunciar estos hechos, por varias razones. En primer lugar, porque existe la posibilidad de convertirse en víctima o testigo de tales hechos durante la vida personal o laboral de cada unx de nosotrxs. En segundo lugar, porque cualquiera que trabaje con mucha gente tiene la posibilidad de compartir y difundir información sobre la existencia del fenómeno y sobre las medidas necesarias que deben tomarse para combatir el racismo. Además, esto es significativo porque las personas con las que trabaja una persona educadora, especialmente en los cursos de idiomas para extranjeros, pueden tener un acceso limitado a la información sobre la posibilidad de denunciar delitos y discriminación y sobre las leyes nacionales al respecto. Una persona educadora está en contacto con un conjunto de víctimas potenciales en riesgo de discriminación y explotación.

- **Los conflictos sobre cuestiones raciales son de esperar (como cualquier otra forma de conflicto)**

Como afirma El-Mafaalani: *“Se equivocan quienes suponen que la ausencia de conflictos es un indicador del éxito de la integración y de una sociedad abierta. Los conflictos surgen no porque la integración de inmigrantes y minorías haya fracasado, sino porque cada vez tiene más éxito. La cohesión social genera controversia y reacciones populistas defensivas en todo el mundo”* (El-Mafaalani, 2018).

Para una persona educadora, es posible encontrarse en situaciones de conflicto sobre estos temas y es correcto no sólo saberlo, sino estar dispuesto a pararse en este conflicto, elaborándolo y reconociendo que el crecimiento y el cambio también pasan por la confrontación.

Algunos consejos:

1. No evitar la palabra “racismo” ni dejar de abordar una frase o un acto como “racista”..
2. No atacar ni juzgar a “la persona” que pronuncia una frase racista, sino problematizar la idea/concepto dicho.
3. Pedir al grupo que discuta, intervenga y proteste si lo desea.
4. Aceptar la presión, el silencio y el sentirse incómodo.

- **Problematizar**

Esta breve introducción ha puesto de relieve algunas reflexiones que, como hemos visto, subrayan que la cuestión del antirracismo no es fácil y que sólo un debate y una problematización de sus elementos pueden conducir a un cambio en la sociedad. No es raro encontrarse con la opinión de que, por ejemplo, una persona blanca, un hombre heterosexual o una persona con plena ciudadanía no debería hablar en nombre de una mujer, de una persona negra o de alguien indocumentado. ¿Cómo podría entenderlo realmente? ¿Qué derecho tiene a hablar de estos temas? Creemos que es correcto plantearse estas preguntas, pero las dudas no deben disuadirnos de tomar posiciones, sino animarnos a problematizar correctamente las intervenciones. El antídoto contra la supremacía blanca es analizar qué se puede hacer para cambiar la “supremacía blanca” en los espacios de aprendizaje.¹⁴

Algunos consejos:

1. No evites el problema.
2. No des por sentado que el sistema educativo en el que trabajas es igualitario e inclusivo, por el contrario, prepárate para informar a tu supervisor-a cuando sea necesario.
3. Formula algunas preguntas que puedan ayudar a enmarcar el tema tanto en tu propio beneficio como en el de lxs participantes en la formación. Es importante problematizar este tema no sólo en clases con diversidad étnica o racial, sino también en clases homogéneas. Problematizar el antirracismo no está necesariamente ligado a estar

¹⁴ Jons, K. y Okun, T. White Supremacy Culture. 2001. CS WORKSHOP https://www.csworkshop.org/PARC_site_B/dr-culture.html

en contacto con personas provenientes de minorías.

4. Puedes plantear preguntas que exploren si todos lxs participantes entienden lo mismo por racismo, como “¿Dónde está la línea que separa el racismo del “no racismo”?”, o “¿Cuándo un acto se convierte en un acto discriminatorio o incluso en un delito de odio?”. Incluso quienes dicen no ser racistas, pueden tener sesgos y prejuicios de los que no son conscientes. “¿Cómo te sientes respecto a estos prejuicios? Qué significa tenerlos?”.
5. Antes de todo esto, puedes preguntarte cuál es tu relación con los prejuicios raciales. También es importante comprender tu propia postura ante el racismo.

- **El valor de las palabras**

Como ocurre con cualquier otra forma de discriminación, el lenguaje y la comunicación intervienen necesariamente en la lucha. Por un lado, porque es necesario nombrar el racismo y sus componentes para salir de la idea preconcebida, vista anteriormente, de que la igualdad formal presupone el hecho de que somos una sociedad libre de odio, para encontrar el valor de presentar la sociedad en su verdadera esencia.

“Debemos llamar al orden a la misantropía. No podemos tolerarla y elevarla a ‘ideas’ que revitalicen el debate, sino que debemos llamarla por su nombre: racismo. Extremismo. Misantropía. Fascismo. El odio no es una idea” (Kübra Gümüşay, 2022).

En segundo lugar, porque el uso del lenguaje y nuestra elección de palabras definen y conforman la sociedad y nuestro respeto por lxs demás, por lo que lxs implicadxs en la educación deben ser conscientes de ello por su propio bien y para saber lo que transmiten a lxs demás.

El tema del racismo y el antirracismo emerge claramente en más de uno de los casos de “incidentes críticos” que hemos recogido. Esto, por si fuera necesario recalcarlo de nuevo, demuestra la absoluta actualidad del tema y cómo en nuestro día a día como educadorxs debemos examinar cómo reconocer y actuar contra el racismo.

Proyectos relevantes sobre racismo o antirracismo

- **Coalición Europea de Ciudades contra el Racismo**

Kit de herramientas de la ECCAR para la igualdad. El conjunto de herramientas ofrece ejemplos y orientaciones detalladas sobre la aplicación de medidas de igualdad. Toda la información se ha recopilado y elaborado en colaboración con un amplio abanico de políticxs locales, funcionarixs, consultorxs, organizaciones de la sociedad civil, abogadxs y la población local afectada. Todo ello aporta una amplia experiencia sobre el “qué”, el “cómo” y el “cuándo”. <https://www.eccar.info/en/eccar-toolkit-equality>

- **Biblioteca Mardigian**

La Biblioteca Mardigian de la Universidad de Michigan-Dearborn es una guía de libre acceso que ofrece información sobre personas, grupos y proyectos dedicados a construir comunidades inclusivas y solidarias. La intención es proporcionar un punto de partida para desarrollar un vocabulario que permita hablar de antirracismo a través de lecturas y otros medios y estar mejor preparadxs con estrategias de investigación y búsqueda de información. <https://guides.umd.umich.edu/c.php?g=1045713>

- **PROYECTO STAR (Stand Together Against Racism)**

El proyecto STAR, Stand Together Against Racism, es una colaboración de 3 años entre 4 socios de España, Italia, Bulgaria y Polonia, con el objetivo de contrarrestar el racismo invisible y otras formas de intolerancia en nuestra vida cotidiana. Constelación es un manual para trabajar con jóvenes el tema del racismo y el racismo invisible. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/592140-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN>

- **Universidad de Stanford**

El objetivo del conjunto de herramientas contra el racismo de la Universidad de Stanford es apoyar el diálogo sobre el racismo dentro de la comunidad de personal de Stanford, y comprometer y unir a la comunidad en acciones que hagan avanzar la justicia racial. <https://>

cardinalatwork.stanford.edu/anti-racism-toolkit

- **Wellcome**

Esta fundación elaboró un conjunto de herramientas para ayudar a su personal a lograr la equidad racial en su organización y su trabajo. <https://wellcome.org/what-we-do/diversity-and-inclusion/wellcomes-anti-racist-principles-and-toolkit>

<https://wellcome.org/what-we-do/diversity-and-inclusion/wellcomes-anti-racist-principles-and-toolkit>

Bibliografía

Asociación Americana de Psicología. (2022, 23 de mayo). Denial of structural racism linked to anti-Black prejudice [Comunicado de prensa]. Obtenido de <https://www.apa.org/news/press/releases/2022/05/denial-structural-racism-antiblack-prejudice>

Ser antirracista. (s.f.). Museo Nacional de Historia y Cultura Afroamericana. Obtenido de <https://nmaahc.si.edu/learn/talking-about-race/topics/being-antiracist>

Bergner, D. (2020, 15 de julio). La “fragilidad blanca” está en todas partes. Pero, ¿funciona la formación contra el racismo? The New York Times. Obtenido de <https://www.amren.com/news/2020/07/white-fragility-is-everywhere-but-does-antiracism-training-work/>

Centro de Servicios Comunitarios de la Universidad de Boston. (sin fecha). ¿Qué es el antirracismo? ¿Qué es el antirracismo? - Centro de Servicios Comunitarios. Obtenido de <https://www.bu.edu/csc/edref-2/antiracism/>

Crenshaw, K. (2017). Sobre la interseccionalidad: Essential Writings. The New Press

Eligon, J. (2020, 26 de junio). Un debate sobre identidad y raza se pregunta: ¿Son lxs afroamericanxs ‘Negrxs’ o ‘negrxs’? The New York Times. Obtenido de <https://www.nytimes.com/2020/06/26/us/black-african-american-style-debate.html>

ENAR Aisbl. (2022, 17 de marzo). Datos de Igualdad - Red Europea contra el Racismo. Red Europea contra el Racismo. Obtenido de <https://www.enar-eu.org/about/equality-data/>

Erasmus+. (sin fecha). STAR PROJECT (Stand Together Against Racism). Programa Erasmus+ de la UE para la educación, la formación, la juventud y el deporte. Obtenido de <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/592140-EPP-1-2017-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN>

Coalición Europea de Ciudades contra el Racismo. (sin fecha). The ECCAR toolkit for Equality. ECCAR. Obtenido de <https://www.eccar.info/en/eccar-toolkit-equality>

- Floya, A. & Yuval-Davis, N. (1992). *Racialized Boundaries: Race, Nation, Gender, Colour and Class and the Anti-Racist Struggle*. Londres, Reino Unido: Routledge
- Garrod, J. Z. (2006). A brave old world: an analysis of scientific racism and BiDil. *McGill Journal of Medicine*. 9(1), 54-60. Obtenido de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2687899/>
- Gümüşay, K. (2022, 5 de mayo). *Speaking and Being: How Language Binds and Frees Us*. Londres, Reino Unido: Profile Books.
- Jons, K. & Okun, T. (2001). *White Supremacy Culture*. Obtenido de https://www.dismantlingracism.org/uploads/4/3/5/7/43579015/okun_-_white_sup_culture.pdf
- McWorther J. (2004, 8 de septiembre). *Why I'm Black, Not African American (Por qué soy negro, no afroamericano)*. Los Angeles Times. Obtenido de <https://manhattan.institute/article/why-im-black-not-african-american>
- Puvanendran, K. (2021, 16 de junio). *Wellcome's anti-racist principles, guidance and Toolkit*. Wellcome. Obtenido de <https://wellcome.org/what-we-do/diversity-and-inclusion/welcomes-anti-racist-principles-and-toolkit>
- Pyke, K. D. (2010). ¿Qué es la opresión racial internalizada y por qué no la estudiamos? Reconociendo las heridas ocultas del racismo. *Sociological Perspectives*, 53(4). 551-572.
- Rebughini, P. (2000). *Le Metamorfosi ei Limiti dell'Antirazzismo in Europa: Tra Lotta Politica e Affermazione Culturale*, *Studi di Sociologia*, 38(3). 311-326. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/23004812>
- Ayuda a la investigación: Recursos contra el racismo: ¿Qué aspecto tiene el racismo? Daltonismo. (sin fecha). Obtenido de <https://fitchburgstate.libguides.com/c.php?g=1046516&p=7616506>
- Universidad de Stanford (sin fecha). *Anti-Racism Toolkit*. Stanford University Anti-Racism Toolkit. Obtenido de <https://cardinalatwork.stanford.edu/anti-racism-toolkit>
- Sue, D. W. (2017). Los desafíos de convertirse en un aliado blanco. *The Counseling Psychologist*, 45(5), 706-716.
- Tator, C., Henry, F., Smith, C., & Brown, M. (2006). *Racial Profiling in Canada: Challenging the Myth of "a Few Bad Apples"*. University of Toronto Press.
- Universidad de Michigan-Dearborn. (sin fecha). *Recursos contra el racismo. Inicio - Definiciones y términos - Recursos contra el racismo - Guías temáticas de la Universidad de Michigan-Dearborn*. Obtenido de <https://guides.umd.umich.edu/c.php?g=1045713>
- Zakarín, J. (2021, 27 de enero). *Cómo Patrisse Cullors, Alicia Garza y Opal Tometi crearon el movimiento Black Lives Matter*. Biography. Obtenido de <https://www.biography.com/activists/patrisse-cullors-alicia-garza-opal-tometi-black-lives-matters-origins>

Material adicional - por temas

Definición e historia del antirracismo

Antirracismo | Dictionary.com | Significados y definiciones de palabras en inglés. (2022). En Dictionary.com. Obtenido de <https://www.dictionary.com/browse/antiracism>

Guías: Racismo contra lxs negrxs: Historia, ideología y resistencia - Campus de Oakland: Por dónde empezar. (sin fecha). Obtenido de <https://pitt.libguides.com/antiracism/wheretostart>

MSEd, K. C. (2023, 17 de abril). ¿Qué significa ser antirracista? Verywell Mind. <https://www.verywellmind.com/what-is-anti-racism-5071426>

Fragilidad blanca

White antiracist activists - teaching while white. (n.d.). Teaching While White. Obtenido de <https://www.teachingwhilewhite.org/resources/white-antiracist-activists>

Lenguaje y terminología

Negros y afroamericanos. (s.f.). Community Commons. Obtenido de <https://www.communitycommons.org/entities/f7444b0a-55c7-4281-bca7-f01d89e-b4eba>

Formas de racismo - Centro de Investigación sobre Libertades Civiles de Alberta. (s.f.). Centro de Investigación sobre Libertades Civiles de Alberta. Obtenido de <https://www.aclrc.com/forms-of-racism>

Justice, N. C. F. S. (s.f.). Racial Justice in Education: Key terms and Definitions | NEA. Obtenido de <https://www.nea.org/professional-excellence/student-engagement/tools-tips/racial-justice-education-key-terms-and-definitions>

Lista de libros para leer, referencias de lectura

Antirracismo - referencias de lectura - consilium. (2020, 17 de junio). Consejo Europeo. Obtenido de <https://www.consilium.europa.eu/en/documents-publications/library/library-blog/posts/anti-racism-reading-references/>

Educación contra el racismo. (2015, 26

de octubre). Federación de profesores de Saskatchewan. Obtenido de <https://www.stf.sk.ca/bibliography-resource/anti-racist-education/>

Fragilidad de lxs blancxs

DiAngelo, R. (2018). La fragilidad blanca: Por qué es tan difícil para los blancos hablar de racismo. Boston, MA: Beacon Press.

Antirracismo

Bryant-Davis, T., & Arrington, E. (2022). The antiracism handbook : practical tools to shift your mindset & uproot racism in your life & community. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.

Fleming, Crystal. (2019) Cómo ser menos estúpido sobre la raza: sobre el racismo, la supremacía blanca y la división racial. Nueva York, NY: Penguin Random House.

Graves, J. L., Jr, y Goodman, A. H. (2021). Racism, not race: Respuestas a preguntas frecuentes. Nueva York, NY: Columbia University Press.

Hadenius, A., & Karvonen, L. (2001). La paradoja de la integración en los conflictos intraestatales. Journal of Theoretical Politics, 13(1), 35-51. <https://doi.org/10.1177/0951692801013001002>

Kendi, I. X. (13 de agosto de 2019). Cómo ser un antirracista. Nueva York, NY: One World.

Oluo, I. (2018). Así que quieres hablar de raza. Nueva York, NY: Seal Press. https://en.wikipedia.org/wiki/So_You_Want_to_Talk_About_Race

Relaciones raciales: Mitos y Hechos. (1991). Comité de la alcaldía de Toronto sobre relaciones comunitarias y raciales.

Samuels, R., y Olorunnipa, T. (2022). His Name Is George Floyd: One Man's Life and the Struggle for Racial Justice (Su nombre es George Floyd: la vida de un hombre y la lucha por la justicia racial). Nueva York, NY: Viking

Schaeffer, M., y Kas, J. (2023). The Integration Paradox: A Review and Meta-Analysis of the Complex Relationship Between Integration and Reports of Discrimination. International Migration Review, 0(0). <https://doi.org/10.1177/01979183231170809>

Discriminación por clases

Ágnes Kovács (Fundación Artemisszió, Hungría)

S

exismo, racismo, homofobia. Estos términos se escuchan habitualmente hoy en día en las noticias, los círculos profesionales o en conversaciones con amigos o familiares. La discriminación basada en la clase social es un concepto menos común, pero lo que significa puede ser igual de perturbador en un entorno educativo para personas adultas. La forma en que percibimos las diferencias de clase social en un grupo y cómo puede diferir de la percepción y las experiencias vividas por lxs demás puede provocar tensiones interpersonales. La forma en que una persona formadora es capaz de reconocer, comprender y manejar estas tensiones -a veces más manifiestas, pero a menudo encubiertas- es clave.

Este artículo pretende ayudar al lector a conceptualizar la clase social, comprender las diferentes percepciones sobre la clase social y las manifestaciones del clasismo, especialmente en el aula de formación. También ofrece algunas ideas sobre los pasos que puede dar una persona formadora para comprender mejor la dinámica de grupo muy afectada por el clasismo.

¿Qué significa clase social?

Antes de empezar a investigar cómo la clase social puede ser motivo de discriminación en la sala de formación, debemos intentar formarnos una idea común de lo que es realmente la clase social. Cuando pensamos en la palabra clase (social), lo primero que nos viene a la mente quizá sea la división entre clase alta, clase media y clase baja o clase trabajadora, tal y como aparecen estas diferencias en las revistas sociales. Para otras personas, la palabra evoca a Karl Marx y su teoría sobre la “guerra de clases” entre la “burguesía” y el “proletariado”. Lxs residentes en países socialistas post-estatales o post-soviéticos pueden

experimentar fuertes sentimientos personales cuando oyen hablar de clase social, ya que puede considerarse un concepto cargado ideológicamente.

En ciencias sociales, la definición exacta, el significado y el uso de clase social pueden cambiar con el tiempo y según los marcos teóricos que utilicemos. Sin embargo, suele quedar claro que cuando hablamos de la clase social de una persona, nos referimos a su rango relativo en una sociedad, en función de:

1. **las oportunidades económicas:** como la riqueza, los ingresos y la propiedad de unx en comparación con lxs demás, refiriéndose a la cantidad de dinero que se gana y cómo se gana;
2. **las posiciones ocupadas en la sociedad:** como el nivel educativo, las cualificaciones laborales, la ocupación, el estatus laboral, las conexiones con otras personas y las ventajas y desventajas que conllevan estos aspectos;
3. **prácticas socioculturales:** cosas que le gustan a la persona y que consume, la forma en que pasa el tiempo, en comparación con otras personas, etc.

Juntos, estos aspectos crean un sistema jerárquico, es decir, una “estructura de clases” (Huszár 2022).

No es producto de las sociedades modernas tener sistemas jerárquicos en los que lxs miembros de diferentes grupos obtienen cantidades desiguales de poder, estatus, privilegios y recompensas según la posición social y el tipo de ocupación. La clasificación feudal en las sociedades europeas separaba a las personas en grupos dependientes del rey o monarca, la clase noble, el clero, los comerciantes, los guerreros o caballeros, y los aldeanos, campesinos o siervos (Bloch 1939). Sin embargo, la forma en que los grupos sociales se relacionaban entre sí experimentó enormes y rápidos cambios entre finales del siglo XVII y principios del XIX. La formación de clases tal y como la conocemos y experimentamos hoy en día se ha desarrollado debido a cambios a gran escala como la rápida urbanización, la industrialización, el desarrollo de la economía de mercado, los cambios en la propiedad de los bienes productivos, así como los modos de explotación. Es-

tos desarrollos son responsables de la creación de la estructura social tal y como la conocemos en la mayoría de las sociedades capitalistas modernas.

En la teoría de Karl Marx, la posición de las personas en la sociedad está estrechamente relacionada con su posición en el mercado laboral. Hace hincapié en el papel del poder, la lucha y la propiedad de los medios de producción. Consideraba que la sociedad moderna era la creación de la clase capitalista, o “burguesía”, e identifica sus orígenes en el conflicto de clases entre la clase capitalista y la clase obrera, o “proletariado”. En su opinión, fue el capital el que derribó todas las barreras sociales anteriores, puesto que las principales diferencias entre grupos de personas ya no se basan principalmente en la nacionalidad, la etnia o las características culturales. Describe el sistema capitalista resultante como una sociedad alienada basada en la propiedad privada y la explotación de quienes no la poseen y se ven obligados a vender su trabajo. En otras palabras: la posición social del propietario de un medio de producción (como una fábrica, o de las máquinas de una fábrica) y la del propietario únicamente de su propia mano de obra (los trabajadores) producen posibilidades muy diferentes en su participación en el proceso de producción.

El sociólogo francés Pierre Bourdieu (2000) considera que las clases sociales no sólo se basan en el acceso de las personas a los medios de producción (lo que garantiza la riqueza), sino que son formaciones sociales y culturales complejas. Para él, las clases sociales modernas son el resultado de la lucha por los recursos y las posiciones de poder entre los miembros de un campo distinto, como el de la educación, las artes o la política. En su opinión, existe una lucha constante y una dinámica evolutiva entre las personas. Las personas pueden conseguir una mejor posición -como un ascenso en su puesto de trabajo- gracias a sus propios logros, a la derrota de otros y/o a la percepción que los demás tienen de ellas. Hay un conjunto de capacidades, características y comportamientos que nos hacen simpáticos y valiosos a los ojos de los demás como miembros de la sociedad o de grupos específicos de los que formamos parte, y esas capacidades y ese

conjunto de comportamientos -en otras palabras, nuestro *habitus*- los aprendemos durante nuestra socialización en nuestras familias, escuelas y comunidades más amplias (Bourdieu 2000).

En su teoría sobre la reproducción social, Bourdieu subraya que la socialización no sólo implica el aprendizaje de determinados comportamientos y conocimientos socialmente valorados, sino también la acumulación de distintos tipos de capital, que pueden hacernos más o menos propensos a tener éxito en la vida y avanzar. Bourdieu (1998) diferencia 3 tipos de capital: económico, cultural y social. El total de estos capitales suma el capital simbólico de la persona, es decir, su estatus social que la sitúa por encima o por debajo de los demás. Existe una conexión entre las tres formas de capital, ya que tienden a reforzarse mutuamente. Si tenemos más capital económico, podemos, por ejemplo, comprar libros, de los que podemos aprender y adquirir nuevos conocimientos, y así reforzar nuestro capital cultural y ascender a posiciones más altas en la estructura de clases. Los capitales se encarnan y se manifiestan en el *habitus* en la forma en que interpretamos la clase, en el lenguaje, la postura corporal, la vestimenta, etc. De ahí la posibilidad de excluir a alguien simbólicamente, incluso sin darnos cuenta, simplemente utilizando un vocabulario determinado, que no entendería. Las personas no sólo interpretan la clase, sino que también piensan dentro de esta estructura, aunque no lo hagan conscientemente. Las personas de clase media tienen opiniones muy fuertes sobre las personas “pobres”, y recíprocamente, movilizan estereotipos contruados y mantenidos socialmente

- **¿Podemos cambiar de clase social?**

Aunque la clase social muestra cierto nivel de estabilidad a través de las generaciones, no significa que todo esté escrito en piedra para el futuro de una persona en el momento en que nace.

La movilidad social (cambiar de clase social) significa que una persona asciende o desciende con respecto a la posición social de sus padres o a su propia posición anterior. Pero, ¿qué hace que una persona se desplace dentro de una misma posición? Sólo un cambio en la posición económica de una per-

sona (como un aumento de sueldo) no se traducirá necesariamente en movilidad ascendente de inmediato. Como se ha descrito anteriormente, la clase social se compone de varios aspectos diferentes, por lo que cambiar una posición de clase también requiere la “*comprensión de las normas, los valores y la cultura de la otra clase*” (Liu, 2011). Cambiar una posición de clase requiere también un nivel creciente de educación, acumular cierta riqueza, desarrollar una forma diferente de consumir bienes, de comportarse y comunicarse con otras personas, nuevos “rituales” que aprender. La movilidad ascendente es posible gracias al esfuerzo individual, pero las sociedades varían mucho en la medida en que apoyan estos esfuerzos individuales.

La movilidad ascendente es más probable cuando la sociedad ha creado estructuras de apoyo en torno a las personas. En la segunda mitad del siglo XX, la movilidad social se convirtió en una posibilidad para cada vez más personas -especialmente para los países del Norte Global-, lo que significa que las personas pudieron alcanzar posiciones económicas y sociales más ventajosas y salir de un estatus social de clase baja característico de su infancia. La movilidad social masiva se produjo en parte debido a cambios sociales brutos como la expansión de la educación pública y la incorporación de la mujer al mercado laboral, entre otros factores.

La movilidad ascendente no es la única forma posible de cambiar las posiciones de clase social. En los últimos años se ha manifestado cada vez más abiertamente la preocupación por la posible **movilidad descendente** en los países europeos. La movilidad descendente describe el proceso en el que a los hijos no les va tan bien como a sus padres. Incluso antes de 2020, poco a poco se hizo evidente que los jóvenes en Europa “*probablemente tendrán menos oportunidades de movilidad social ascendente que las generaciones anteriores*” (Eurofund, 2017). El descenso de la tasa de propiedad de la vivienda en las

generaciones más jóvenes es un signo de esta tendencia. “*La pobreza implica algo más que la falta de ingresos y recursos productivos para garantizar unos medios de vida sostenibles. Sus manifestaciones incluyen el hambre y la malnutrición, el acceso limitado a la educación y a otros servicios básicos, la discriminación social y la exclusión, así como la falta de participación en la toma de decisiones.*” (Naciones Unidas, 2022).

¿Qué es la discriminación?

En las sociedades económicamente desarrolladas e individualistas existe la creencia generalizada de que las personas pobres merecen su suerte, ya que cualquiera puede salir adelante por sus propios medios. Sin embargo, si la movilidad ascendente está bloqueada, esto no es cierto. La falta de movilidad social conduce a un aumento de las desigualdades, lo que a su vez se traduce en una mayor distancia social y simbólica entre las clases, que puede dar lugar a más tensiones y a más acusaciones del sentimiento anti-pobre y los prejuicios se convierten fácilmente en discriminación. Pero, ¿por qué ocurre?

Por un lado, puede ser una estrategia política inconsciente o consciente centrarse en las injusticias relacionadas con la raza/etnia, el género o la orientación sexual para desviar la atención de las grandes desigualdades materiales, especialmente de las realidades que viven las personas situadas en los márgenes de la sociedad. Mientras que las luchas por la igualdad de género y racial se hacen oír, rara vez se reconocen las importantes implicaciones de las desigualdades estructurales en la precariedad, y a menudo se olvidan las dificultades de las personas que viven en la pobreza (Hooks, 2000). Mientras se anima e insta a la gente a tratar las cuestiones sociales por separado, es más probable que presten menos atención al creciente nivel de desigualdad de la riqueza mundial.

Por otra parte, la discriminación basada en la clase social también es difícil de reconocer porque la discriminación es un término jurídico y no todos los países tienen leyes o estatutos antidiscriminatorios. Los países que sí las tienen las vinculan en su mayoría a determinadas “características protegidas” y existen ligeras diferencias en la forma en que los países las definen. Si una persona o grupo se ve directa y abiertamente perjudicado por estas características o por la percepción de que las tiene, puede obtener protección legal. ¿Cuáles son?

Algunos ejemplos europeos:

1. **La legislación británica** (2010) prohíbe la discriminación por: edad, discapacidad, cambio de sexo, matrimonio y unión civil, embarazo y maternidad, raza, religión o creencias, sexo, orientación sexual.
 2. **La legislación de la UE** (2000) **además de la del Reino Unido**, prohíbe la discriminación por motivos de: color, origen étnico o social, características genéticas, lengua, opiniones políticas o de otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, propiedad.
 3. **Además de la legislación de la UE, la legislación húngara** (2003) también prohíbe la discriminación basada en: la paternidad, el estado de salud, la riqueza, la situación laboral, la pertenencia a un grupo de interés y otras condiciones, cualidades o características.
- **La clase no es una característica legalmente protegida. ¿Sigue existiendo la discriminación basada en la clase social?**

El hecho de que la clase no forme parte explícita de las características protegidas en Europa puede añadir una capa adicional a la confusión en torno a la discriminación basada en la clase. La clase está estrechamente relacionada con diferentes características -como la propiedad, la riqueza, los ingresos, la ocupación y la educación- y el maltrato basado en estos aspectos en algunos países puede reconocerse legalmente como discriminación. Sin embargo, las leyes contundentes no siempre se traducen en acciones contundentes. Puede ocurrir que las acciones discriminatorias

sean más toleradas por la sociedad de lo que son toleradas por la ley y, por lo tanto, rara vez hay consecuencias por infringir esas leyes.

Sin embargo, el hecho de que la gente considere ciertos comportamientos como comunes no significa que sean correctos, o que no sean perjudiciales para otra persona o grupos de personas. La mecánica que subyace a la discriminación basada en la clase social no difiere de los prejuicios debidos a la raza o al sexo. “Clasismo (o discriminación de clase): es el conjunto institucional, cultural e individual de prácticas y creencias que asignan un valor diferencial a las personas en función de su clase socioeconómica; y un sistema económico que crea una desigualdad excesiva y hace que las necesidades humanas básicas queden insatisfechas.” (Universidad de Stanford, 2023).

Cuando hablamos de los efectos del clasismo, nos fijamos en cómo afecta a lxs miembros de las clases más bajas, o a las personas que viven en la pobreza. Vivir en la pobreza afecta a las personas de forma negativa en comparación con otros grupos, desde repercusiones en la salud física y mental, la seguridad laboral, la seguridad de la vivienda, la situación laboral, la autoestima, etc., afectando



tando posteriormente a la confianza, los recursos y el poder para cambiar esta situación en su propio beneficio (Liu, 2011). Sin embargo, a diferencia de otras formas de discriminación, los prejuicios basados en la clase social suelen ser indirectos y más estructurales que personales, lo que puede resultar confuso para la víctima. Puede que ni siquiera se den cuenta de que se les trata injustamente (Fuller-Rowell, Evans y Ong, 2012). La discriminación puede verse en el plano interpersonal, como palabras duras sobre una persona basadas en la pertenencia de clase percibida, no poder entrar en ciertos espacios como hospitales o escuelas, o en el plano estructural, como políticas o ayudas financieras creadas de tal forma que sólo son accesibles o beneficiosas para la clase media aunque estén ostensiblemente dirigidas a “todo el mundo”, como “madres” o “parejas jóvenes que quieren formar una familia” en general.

Las desigualdades rara vez van solas, a menudo están vinculadas entre sí, o dicho de otro modo, se entrecruzan. Por ejemplo, cuando las personas de raza negra o gitana buscan pisos de alquiler o puestos de trabajo a los que optar, pueden tener dificultades adicionales, sobre todo si también son de clase baja, independientemente de sus conocimientos profesionales. Estas diferentes formas de desigualdad, si se dan al mismo tiempo, también se agravan entre sí, lo que se traduce, por ejemplo, en la sobre-representación de la población negra o romaní entre las personas pobres, respectivamente en EE.UU. y en Hungría.

- **Las formas ocultas de la discriminación de clase: la lengua**

1. **Códigos lingüísticos**

Cada grupo tiene sus propias reglas, rituales y formas de hablar. Piense en lo diferente que es su forma de conversar con su familia, sus amigos, sus compañeros de trabajo, el personal administrativo o las oficinas gubernamentales. Una profunda desigualdad que afecta a lxs alumnxs o estudiantes con respecto a la clase social está relacionada con los códigos lingüísticos. Pero, ¿qué son los códigos lingüísticos?

Bernstein (1971) observó dos códigos lingüísticos distintos en su investigación sobre el sistema educativo británico. Si las personas están rodeadas de otras

con las que comparten algún nivel de conocimiento, es más probable que utilicen un “código restringido”. Restringido aquí no significa vocabulario limitado o pobre. El código restringido se utiliza para compartir una mayor cantidad de información omitiendo detalles que el contexto compartido es capaz de dar en su lugar. El conocimiento compartido genera familiaridad con las demás personas.

Por el contrario, cuando las personas se encuentran en circunstancias más desconocidas, en las que no es probable que compartan conocimientos con otras personas, necesitan expresarse más, explicar las cosas con más detalle para que todxs lxs presentes sean capaces de entenderlas. Así pues, en situaciones nuevas es más probable que la gente utilice un “código elaborado”. Ser más elaborado no significa necesariamente que la gente hable con elocuencia o elegancia, pero puede significar estructuras de frases más largas y complejas (Bernstein, 1971).

Tanto el código restringido como el elaborado tienen sus desventajas, sus ventajas y su lugar en la comunicación humana. Pueden surgir problemas si las sociedades valoran más el uso de un código -por lo general, el código elaborado- y castigan a las personas que son menos capaces de utilizarlo. ¿Cómo castiga la sociedad a las personas por sus códigos lingüísticos? Bernstein (1971) teoriza que, en las sociedades occidentales, lxs niñxs de clase media están más expuestos a ambos códigos y, debido a ello, son más capaces de aprenderlos y utilizarlos, así como de alternar entre ellos en las ocasiones en que la sociedad considera que uno es más aceptable que el otro. Sin embargo, lxs niñxs de la clase trabajadora suelen estar más expuestos al código restringido. Los espacios educativos suelen valorar más el uso del código elaborado. Esta podría ser una de las posibles causas de que lxs niñxs de la clase trabajadora tengan peores resultados en las clases de lengua que sus compañerxs de clase media.

Los centros de educación de personas adultas también podrían mostrar preferencia por el código elaborado, lo que podría suponer dificultades y frustración para quienes no puedan realizar

este cambio de código o no prefieran hacerlo, lo que podría dar lugar a una discriminación encubierta.

2. Cultura y lengua

Los centros de educación de personas adultas, si se centran en temas o metodologías específicos, pueden desarrollar sus propias normas culturales. En un sentido antropológico, la cultura o nuestra “propia cultura”, no sólo puede verse en la religión, nuestra lengua, nuestra gastronomía, nuestras preferencias musicales, sino también en cómo nos comportamos, nos expresamos, cómo nos vestimos, cómo nos comunicamos con lxs demás. Se pueden encontrar diferencias culturales entre personas de un mismo país que pertenecen a grupos de edad, profesiones, aficiones diferentes, etc. Aprendemos a presentarnos ante lxs demás, poniendo en escena inconscientemente nuestro habitus (Bourdieu, 2000). Los distintos grupos pueden tener su propio proceso de socialización y desarrollar sus propios códigos comunicativos y habitus deseados. En este sentido, los grupos profesionales de trabajadorxs sanitarios, ingenierxs, jardinerxs, trabajadorxs de ONG, profesorxs, formadorxs, etc. pueden tener sus propios conocimientos compartidos y un entendimiento tácito de las cosas que dan por sentado. Estos grupos también pueden tener formas compartidas de hablar, utilizando jergas, vocabularios específicos o maneras de expresarse.

En este sentido, una mayor familiaridad con un marco teórico puede animar a lxs formadorxs a hablar el código restringido de esa metodología, lo que puede conducir a la discriminación inconsciente de quienes aún no poseen ese “conocimiento oculto”. Estas diferencias pueden surgir incluso si nuestras otras identidades (raza, etnia, edad, religión, género, orientación sexual, etc.) son todas milagrosamente compartidas. ¿Qué apariencia puede tener esta discriminación? Puede ser que lxs formadorxs prefieran a personas que creen que les entienden más o con las que pueden conversar más fácilmente y sin esfuerzo. O pueden mantener ciertas expectativas de conocimiento que, si no se cumplen, pueden provocar la exclusión o la devaluación inconsciente de la persona participante. Estas diferencias de origen y estatus social también pue-

den dar lugar a errores de comunicación y malentendidos.

La diversidad lingüística puede causar problemas de distintas maneras en la sala de formación: si la persona formadora utiliza palabras extranjeras asumiendo implícitamente que todo el mundo las entenderá o, por el contrario, si no tiene en cuenta la diferencia de competencia lingüística entre lxs participantes.

Las diferencias de dominio lingüístico pueden afectar profundamente a la capacidad de lxs participantes para mantenerse activxs en nuestras clases y cursos de formación. La lengua es una cuestión especialmente relevante si una persona educadora de adultxs trabaja:

- a)** con grupos diversos, incluidxs inmigrantes o refugiadxs;
- b)** con grupos diversos, incluidas minorías étnicas que poseen lenguas propias diferentes de la lengua oficial del país;
- c)** en regiones multilingües de un país con más de una lengua oficial;
- d)** en un entorno internacional.

Comprendiendo la discriminación de clase en el aula de formación

Las personas con más recursos o capital, recursos culturales o económicos facilitan la asistencia a las clases de formación a las personas de clase media o más adineradas. Si una persona tiene que trabajar más horas o varios turnos, o realiza trabajos manuales duros, puede tener menos energía y tiempo libre. Un empleo estable o de cuello blanco (no manual) permite disponer de tiempo y dinero para asistir a las clases. Un entendimiento cultural compartido con la persona formadora y lxs demás participantes aporta la experiencia o la confianza de encajar y comunicarse fácilmente con lxs demás. Las posiciones sociales de la persona formadora y lxs participantes, la diferencia entre ellos y cómo cada actor percibe estas diferencias pueden afectar enormemente a una situación de formación.

¿Cómo puede manifestarse la diferencia de recursos socioeconómicos en la sala de formación? Por ejemplo:

- a)** la persona formadora establece

comportamientos, lenguaje y conocimientos más acordes con la clase media como punto de partida y asume que todxs los presentes comparten las mismas experiencias;

b) lxs participantes pueden hablar mal de las personas de clase baja y la persona formadora no lo tiene en cuenta;

c) una actividad específica de una formación se centra en la desigualdad social, lo que lleva a lxs participantes a estereotipar a las personas de clase baja, una actitud que la persona formadora refuerza o no aborda;

d) una formación está diseñada específicamente para personas desfavorecidas, pero no está disponible para ellas (por ejemplo, debido al calendario, etc.).

A la hora de diseñar una formación, tener en cuenta las diferencias de clase no es fácil para todxs lxs educadorxs. Puede resultar especialmente difícil admitir nuestros privilegios y comprender que vivimos en sociedades injustas, en las que se trata a las personas de forma diferente en función de su posición o de lo que lxs demás piensen de ellas. Para las personas que trabajamos en el campo de la educación y/o en profesiones de ayuda existe una expectativa adicional para nosotrxs mismxs, para nuestrxs colegas y para nuestras profesiones de estar “por encima” de estas tendencias. Puede ser especialmente doloroso para nosotrxs darnos cuenta de que a veces nuestra profesión, nuestrxs colegas o incluso nosotrxs mismxs podemos comportarnos de forma discriminatoria. Sin embargo, nuestra posición también tiene un poder adicional. Podemos ser la fuerza motriz para dirigir debates y desarrollar la comprensión de las desigualdades a gran escala y la discriminación basada en la clase social, así como ayudar a nuestrxs alumnxs y participantes a crear conciencia, lenguaje y autocomprensión (Liu, 2011).

- **Culpabilización hacia las víctimas y la narrativa de “Las personas pobres no merecedoras”**

Existen varios estereotipos comunes sobre las personas que pertenecen a la clase trabajadora y/o viven en la pobreza, como el hecho de que son vagas, no quieren trabajar, gastan una cantidad desproporcionada de dinero en alcohol y otras sustancias o que sólo buscan asistencia social y ayudas públicas. Aun-

que estos estereotipos son comunes, el porcentaje de personas que creen en ellos puede cambiar de un país a otro o de una época a otra. Por ejemplo, en Hungría, durante el periodo socialista, las personas que no tenían trabajo eran consideradas legalmente como “evasoras de trabajos peligrosos”. Pocos años después, tras el cambio de régimen, la mitad de la población creía que los factores externos causaban la pobreza. La repentina introducción de la economía de mercado produjo 1,5 millones de paradx en un país de 10 millones de habitantes. Cuando la economía empezó a recuperarse lentamente en la década de 2000, también aumentó la proporción de personas que pensaban que la pobreza está causada por la falta de deseo individual de trabajar duro. Esta tendencia volvió a invertirse con el deterioro de la situación económica provocado por la crisis económica mundial de 2008 (Instituto de Budapest 2017). Esto saca a la luz un doble rasero muy común. La opinión de la gente sobre las personas pobres cambia cuando ellxs o sus seres queridos experimentan una exposición directa a los riesgos de la pobreza o la exclusión social. Como seres humanos, somos más propensxs a pensar que nuestra propia miseria está causada por factores externos, pero tendemos a atribuir el empobrecimiento de lxs demás a defectos de carácter. También tendemos a considerarnos más merecedorxs de ayuda que lxs demás.

Los prejuicios negativos también pueden deberse a experiencias negativas de primera mano de quienes viven o trabajan con personas desfavorecidas y tienen conflictos personales con ellas. Por otra parte, la falta de experiencia personal también puede conducir a la imposición de estos mitos. Lxs intelectuales urbanxs suelen informarse sobre la pobreza a través de los medios de comunicación, que tienden a retratarla de forma dramática o sensacionalista. A veces, las agencias gubernamentales y los programas destinados a ayudar a las personas pobres se comunican sobre sus propios clientes de forma negativa, y estas representaciones negativas pueden afectar a la forma en que pensamos sobre las personas que reciben ayuda.

El problema con la narrativa de “las personas pobres no merecedoras” es que el simple hecho de encontrar trabajo y recibir un salario - con o sin ayuda del

gobierno - puede no resultar necesariamente en que la persona salga de la pobreza o no la saca permanentemente, ya que sólo alivia momentáneamente las dificultades, pero no las resuelve a largo plazo. A veces tiene que ver con el tipo de trabajo y el nivel salarial. Si un trabajo no paga un salario digno, no mejorará las posibilidades de la persona. Además, si un tipo de trabajo no ofrece oportunidades para desarrollarse como persona, aprender nuevas habilidades, puede funcionar como una “trampa de pobreza” - como el plan de trabajo público en Hungría - la gente tendrá menos oportunidades de cambiar su profesión por otra mejor pagada.

- **Desigualdades estructurales y la narrativa del “rico artífice de sí mismo”**

A menudo equiparamos el éxito con las capacidades y los logros personales. A menudo esto puede ser cierto, ya que el trabajo duro puede conducir a mejores calificaciones en la escuela, un aumento considerable de sueldo o un ascenso laboral. En las sociedades meritocráticas, este enfoque en los atributos personales es especialmente común (Liu, 2011). En Estados Unidos, el símbolo de la persona “millonaria hecha a sí misma” está muy extendido y hace referencia a la idea de que el éxito de una persona depende en primer lugar de sí misma: de su trabajo duro, su dedicación, su ingenio, etc.

Este mito también está relacionado con las ideas funcionalistas sobre la sociedad. Lxs pensadorxs funcionalistas creen que la distancia entre las clases sociales y las desigualdades tiene un propósito funcional. Nuestras ocupaciones requieren diferentes conjuntos de habilidades, educación, responsabilidad y remuneración. Esta diferenciación ayuda a la sociedad a colocar a las personas adecuadas en los puestos adecuados, ya que las retribuciones más altas van emparejadas con puestos más necesarios o funcionalmente más importantes para la sociedad (Davis & Moore, 1997). En estas teorías, la desigualdad no sólo puede justificarse, sino que también puede considerarse una ventaja para crear una sociedad funcional.

Sin embargo, estas ideas restan importancia a los efectos externos sobre

el éxito de una persona (Zbrog, 2021), como la herencia, la influencia social de su familia, la riqueza generacional o un sistema económico basado en la explotación y en unos tipos impositivos desproporcionadamente reducidos para los ricos.

- **Mecanismos de defensa en las profesiones de ayuda**

Lxs formadorxs, educadorxs y facilitadorxs que trabajan en el sector social o cívico y/o en profesiones de ayuda se enfrentan a un reto único cuando se trata de discriminación basada en la clase social. En primer lugar, lxs profesionales que trabajan con personas desfavorecidas a veces eligen hacerlo debido a sentimientos de altruismo, empatía, solidaridad y justicia que hacen de estas ocupaciones no sólo su trabajo, sino su pasión. Lxs miembros de la clase media (alta) también pueden sentirse atraídos por estos trabajos debido a sentimientos de culpa, responsabilidad o la necesidad de trabajar con problemas “reales” y hacer algo digno, importante o significativo (Kovai et al, 2021). Todos estos factores que subyacen a la formación de una identidad de ayuda pueden hacer que nos resulte más difícil admitir si incurrimos en comportamientos discriminatorios, ya que “se supone que estamos por encima de ello”.

Las personas que eligen profesiones de ayuda, especialmente el trabajo social, también lo hacen a menudo porque ha sido una de las pocas vías disponibles de movilidad social ascendente para ellas o porque la persona o un ser querido recibió servicios de una persona trabajadora social en el pasado. Ambas razones pueden significar que el estatus de la persona no dista mucho del de las personas a las que ayuda. Las personas que están más cerca del umbral de la pobreza (pero siguen viviendo por encima de él) tienden a subestimar los riesgos externos de la pobreza para preservar su propia sensación de seguridad y control en sus vidas. Curiosamente, cuanto más cerca está una persona de caer en la pobreza, más probable es que crea que los que están por debajo son menos merecedores. Además, quienes viven de cheque en cheque y se ven significativamente amenazados por el empobrecimiento, son más propensxs a ver a las personas pobres como vagas (Instituto de Bu-

dapest, 2017). Si la gente cree que sus “clientxs” que tienen dificultades similares, pero aún así se encuentran en una posición peor que la suya, están ahí por su propia culpa, puede proporcionarles cierta sensación de seguridad.

Estrategias para abordar la discriminación de clase en el aula de formación

La discriminación basada en la clase social en un entorno de formación de personas adultas puede ser difícil de reconocer debido a múltiples razones. Para comprender mejor este fenómeno, a continuación mostramos un ejemplo de una persona formadora que experimentó dificultades debido a comentarios clasistas durante una formación:

“En ese momento llevaba varios años como persona formadora y a menudo impartía principalmente formaciones interculturales para diversxs profesionales y para todas las personas interesadas en aprender sobre interculturalidad basadas en el método Margalit. En una formación intercultural mixta de 6 días de duración, también enseñé a lxs participantes sobre incidentes críticos. Había un policía que tenía un caso sobre un hombre de etnia romani que había robado unas ramitas en un cochecito de bebé en el bosque durante el invierno. En aquella época era ilegal coger ramitas del bosque en Hungría. El policía lo capturó y lo puso bajo custodia hasta que un juez de Budapest llegó unos meses más tarde y dio el veredicto de no culpable, entonces también dejó salir al ladrón de ramitas diciendo: “ya ha estado bastante tiempo en la cárcel para algo de esta envergadura”. El policía se sintió humillado y avergonzado en su posición. Este caso parecía la ilustración perfecta de la complejidad de la pobreza e incluso del racismo, un tema del que hemos estado hablando todo el día. En un grupo más pequeño se analizó el caso, pero después, durante el debate en el grupo más grande, la mayoría se limitó a culpar al ladrón de ramitas, diciendo cosas como “quien roba ramitas, robaría todo el bosque” o “quien quiere trabajar en Hungría, puede hacerlo”. Incluso lxs trabajadorxs sociales participantes se sumaron a esta opinión,

que yo pensaba que serían mis aliadxs en este debate. Me sentí sola, ya que nadie compartía mi punto de vista entre lxs participantes. Me costó mucho escuchar todo esto como ciudadana de este país.”¹

Aquí, el shock de la persona formadora se debe a las reacciones unánimes de lxs participantes, quedándose ella sola con su posición. ¿Qué podemos hacer como formadorxs si nos encontramos en una situación similar? El proceso empieza por ampliar los propios conocimientos:

1. La discriminación de clase empieza por nosotrxs, lxs educadorxs/formadorxs y nuestra (falta de) comprensión de nuestras propias posiciones sociales. Puedes empezar a abordar esta cuestión preguntándote lo siguiente: ¿es mi nivel educativo y mi situación económica y social mejores que los de mis padres, abuelos? ¿Cómo ha hecho avanzar mi situación el lugar donde he crecido? Es mi posición mejor o peor que la de una persona media en mi país?
2. ¿Conozco las circunstancias de las personas desfavorecidas socioeconómicamente que viven en mi país? ¿Conozco sus necesidades y, si no es así, cómo puedo averiguarlo? ¿Quiero trabajar con esta población y llegar a ella?

Si queremos crear un taller o una formación que sea más inclusiva para las personas con dificultades socioeconómicas, puede que requiera un enfoque diferente en la forma de planificar y organizar esos eventos. Hágase las siguientes preguntas:

1. ¿A través de qué canales de comunicación puedo llegar a la población deseada? ¿Necesito redactar mi mensaje de forma diferente? En caso afirmativo, ¿de qué manera?
2. ¿Cómo puedo reducir el “umbral de entrada” para esta población? Si quiero fomentar la participación, ¿necesito ofrecer ayuda económica para compensar la pérdida de ingresos debida a la participación (como una tarjeta regalo para un supermercado, cuidado de lxs niñxs durante el taller, compensación monetaria, etc.)? ¿Necesito incluir algu-

¹ El incidente se publica en nuestra colección Incidentes críticos, en la que hemos reunido casos reales de personas educadoras de adultxs de Francia, Hungría, Italia y España. Todos los casos ilustran una situación de conflicto en un entorno de educación de adultxs debido a desequilibrios de poder o a distintos tipos de discriminación

na pregunta específica en el formulario de inscripción o en el proceso de solicitud para recibir más información que necesito?

Establecer una mayor igualdad de oportunidades de participación en el uso de la lengua puede ser crucial:

1. Podemos crear un entorno más seguro estableciendo reglas, como no utilizar “grandes palabras” o conceptos complejos que otras personas puedan no entender, o introducir la norma de dar siempre explicaciones en caso de que se utilice una palabra de este tipo. Otra norma podría ser utilizar el signo L (formando una L con los dedos índice y pulgar) para decir “Lenguaje: Necesito una explicación de algo que acabo de oír”. Demuestra y utiliza tú mismx estas herramientas para animar también a lxs participantes.
2. En las formaciones internacionales puede ser habitual que, durante las primeras etapas, mientras lxs participantes se conocen, lxs formadorxs aborden directamente el tema del elefante en la habitación: El inglés -u otro idioma- puede no ser la lengua materna de algunas (o todas) las personas que participan y es responsabilidad compartida de todxs crear una forma de comunicación en la que la gente pueda entenderse en la medida de lo posible.

La falta de comprensión de las desigualdades estructurales puede hacernos ciegos ante las manifestaciones de discriminación de clase, si es que aparecen. Hazte las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las manifestaciones de las desigualdades estructurales en mi país? ¿Cuáles son las posibilidades de tener una vivienda en propiedad para una pareja joven? ¿Hasta qué punto es accesible la educación superior? ¿Es el salario medio en mi país un “salario digno” (suficiente para pagar las facturas de los servicios públicos, el alquiler o la hipoteca, comprar alimentos, acceder a la atención médica necesaria, etc.)? Comparado con el precio de los productos de primera necesidad, ¿cuál es el poder adquisitivo del salario mínimo en mi país?

2. ¿Cómo han cambiado estas tendencias en los últimos 5-10-20-30 años? Cuáles son las fuentes fiables de información sobre las desigualdades en mi país o en la UE?
3. ¿Mis participantes saben más o menos que yo sobre las desigualdades estructurales? ¿Cuál puede ser la causa fundamental de nuestras diferencias de opinión? ¿Cómo puedo compartir mis conocimientos de forma accesible y comprensible? ¿Cuándo es el momento adecuado o beneficioso para compartir estos conocimientos?

La dinámica del grupo y la relación que se establezca con lxs participantes pueden marcar la diferencia. No supongas automáticamente que todxs lxs participantes de tu grupo pertenecen a la clase media por sus características externas o su forma de hablar. Hazte las siguientes preguntas:

1. ¿Qué sé de mis participantes? ¿Cuál puede ser su situación socioeconómica y sus vulnerabilidades? ¿Cuál es su nivel educativo? ¿Están sobrecargadxs de trabajo y/o mal pagadxs? ¿Tienen más probabilidades de ser cuidadorxs de otras personas (menores, ancianxs, personas con discapacidad u otras personas dependientes)? ¿Se enfrentan mis participantes a otro tipo de discriminaciones (por edad, orientación sexual, identidad de género, raza, etnia, discapacidad, estado de salud, etc.)?
2. ¿Cómo han afectado las recientes crisis mundiales a lxs participantes? ¿Pueden ser más vulnerables que antes?
3. ¿Cuál es el nivel adecuado de solidaridad y comprensión que puedo fomentar entre lxs participantes en estos momentos?

Bibliografía

- Alapvető jogok biztosának hivatala Oficina del Comisario de Derechos Fundamentales (2003) Act CXXV of 2003 on Equal Treatment and the Promotion of Equal Opportunities. [Ley CXXV de 2003 sobre igualdad de trato y promoción de la igualdad de oportunidades].
- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Controls*, Londres, Reino Unido: Routledge and Kegan Paul Ltd. [Clase, códigos y controles].
- Bloch, M. (1939) *Feudal Society*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1998) *Capital económico, capital cultural, capital social*. [En Lengyel & Szántó (eds.) *Sociología de los recursos sociales y culturales*. [Budapest, Hungría: AULA Kiadó. pp. 11-43.
- Bourdieu, P. (2000). Somlai, Felkai & Némedi (eds.). *Tendencias sociológicas hasta principios del siglo XX*. [Lector para la historia de la Sociología II. *Tendencias sociológicas hasta principios del siglo XX*] (ed.). Budapest, Hungría.
- Instituto de Budapest (2017) En Udvarhelyi T. (eds.) *Enfoques interculturales y estudios de casos. Una herramienta pedagógica para los profesionales de las fuerzas de seguridad*. [Enfoque intercultural y análisis de incidentes. *Guía pedagógica para profesionales de las fuerzas de seguridad*]. Fundación Artemisszio. Budapest, 2017.
- Davis K. & Moore W. (1997). A rétegződés néhány elve [Original: *Algunos principios de estratificación*]. En Angelusz R. (ed.). *A Társadalmi Rétegződés Komponensei* [Los componentes de la estratificación social] (ed.). Budapest, Hungría: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Comisión de Igualdad y Derechos Humanos. (2010). *Ley de Igualdad de 2010*. Obtenido de <https://www.equalityhumanrights.com/en/equality-act/equality-act-2010>
- Eurofund. (2017). *Las tendencias divergentes en Europa ponen de manifiesto el estancamiento y el declive de la movilidad social*. Obtenido de <https://www.eurofound.europa.eu/news/news-articles/diverging-trends-across-europe-highlight-stagnation-and-decline-in-social-mobility>
- Agencia de Derechos Humanos de la Unión Europea. (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la UE. Título III Igualdad. Artículo 21 No discriminación*. Obtenido de <https://fra.europa.eu/en/eu-charter/article/21-non-discrimination>
- Fuller-Rowell, T. E., Evans, G. W. & Ong A. D. (2012). *Pobreza y salud: el papel mediador de la discriminación percibida*. *Psychol Sci*. 23(7):734-9.
- Hooks, B. (2000). *Where We Stand. Class Matters*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Huszár, Á. (2022). *Osztályszerkezet és jövedelemeloszlás Magyarországon 1982 és 2019 között* [Estructura de clases y distribución de la renta en Hungría entre 1982 y 2019]. *Társadalmi Riport 2022* [Informe social de Hungría 2022]. Budapest, Hungría: Társadalmi Riport.
- Kovai, C., Kovai, M., Mészáros, Gy. & Neumann, E. (2021). *Szocioanalízis, avagy a játék a társadalmi egyenlőtlenségekkel*. [Socioanálisis: jugando con las desigualdades sociales]. *Fordulat*. 28. pp. 102-125.
- Liu, W. M. (2011). *Clase social y clasismo en las profesiones de ayuda: Investigación, Teoría y Práctica*. Universidad de Iowa. SAGE Publications.
- Universidad de Stanford. (2023). *Asuntos estudiantiles de Stanford. Stanford contra el odio. Classism*. Obtenido de <https://studentaffairs.stanford.edu/stanford-against-hate/classism>
- Naciones Unidas - Departamento de Asuntos Económicos y Sociales *Pobreza*. (2022). *Erradicación de la pobreza*. Obtenido de <https://www.un.org/development/desa/socialperspectiveondevelopment/issues/poverty-eradication.html>
- Zbrog M. (2021). *The Myth of the Self-Made American Billionaire & The Reality of Inherited Wealth* (El mito del multimillonario estadounidense hecho a sí mismo y la realidad de la riqueza heredada). *Accredited Online Business Schools*. Obtenido de <https://www.bschoools.org/blog/myth-of-self-made-billionaire>

Identidades LGBTQI+ en la educación de adultos

Hilal Demir (Ulex Project, España)

L

a diversidad está en todas partes, también en los espacios de aprendizaje. Es un reto para lxs educadorxs gestionar grupos con orígenes diversos. Cada individuo es diferente y, como educadorxs de personas adultas, tenemos que ser conscientes de las diferentes identidades y su relación con el poder y ser inclusivxs en la medida de lo posible. Algunas identidades conllevan privilegios, otras conducen a la marginación de quienes las portan. Como educadorxs, debemos ser conscientes de la dinámica de poder de estas identidades. Las identidades privilegiadas, como lxs heterosexuales o, mejor dicho, los hombres y las mujeres cis, tienen más poder

- laws that outlaw same-sex relations
- laws that criminalize forms of gender expression



Gráfico 1: Países en los que se penalizan las relaciones entre personas del mismo sexo³

¹ En el momento de redactar este artículo, en los primeros meses de 2023.

² Fuente: https://features.hrw.org/features/features/lgbt_laws/#type-of-laws

³ Fuente: Human Rights Watch (nd.)

⁴ Knight, K. (2020, October 28). Polish Court Rebukes “LGBT-Free Zone” Stickers. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2019/08/01/polish-court-rebuked-lgbt-free-zone-stickers>

⁵ Margolis, H. (2023, 2 de agosto). El Parlamento polaco debe desechar el proyecto de ley contra la educación sexual. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2019/10/18/polish-parliament-should-scrap-bill-against-sex-education>

que las personas queer. Como las normas sociales dominantes en la mayoría de los países privilegian las relaciones heterosexuales, la heterosexualidad se acepta como “natural” y “normal”, por lo que estas normas sociales marginan a las identidades queer. Las identidades LGBTQI+ a menudo se enfrentan a la queerfobia en los grupos mayoritarios. La larga historia de homofobia, influida sobre todo por la religión y las instituciones sociales, ha moldeado fuertemente nuestras culturas. En lugares o culturas conservadoras, esto sigue siendo visible. Al menos 67 países tienen leyes nacionales que penalizan las relaciones consentidas entre personas adultas del

mismo sexo.¹ Además, al menos nueve países ² tienen leyes nacionales que penalizan formas de expresión de género dirigidas a las personas transgénero y de género no conforme. La expresión de género es la forma en que una persona expresa o presenta públicamente su género. Puede incluir el comportamiento y la apariencia externa, como la ropa, el peinado, el maquillaje, el lenguaje corporal y la voz. El nombre elegido y los pronombres también son formas comunes de expresar el género. Aunque en muchos países no es ilegal formar parte abiertamente de la comunidad LGBTQI+, sigue existiendo discriminación en la comunidad. Es difícil cambiar de opinión en un entorno educativo sobre un tema así, pero siempre es posible crear espacios más seguros para las personas cuyas identidades están marginadas.

Exclusión de las identidades LGBTQI+

Cuando pensamos en las exclusiones basadas en la identidad en la educación de personas adultas, las identidades LGBTQI+ se convierten en uno de los grupos de identidades más excluidos. Hay razones comprensibles para ello, como el hecho de que la homofobia y la transfobia siguen siendo cuestiones sociales muy dominantes en muchas culturas. A menudo se considera a las personas LGBTQI+ como una amenaza para las nociones tradicionales de familia, sociedad y nación. El estigma y el discurso del odio son aún más amenazadores en una pandemia, cuando se culpa y se ataca a grupos vulnerables. En Polonia, por ejemplo, los ayuntamientos declararon las ciudades “zonas libres de LGBT” ⁴, un movimiento espolado por un gobierno que ha emprendido una campaña sostenida contra la llamada “ideología de género”. Bajo esta rúbrica, los derechos reproductivos de las mujeres, los derechos LGBTQI+ y la “educación sexual integral”⁵ se presentan como una amenaza siniestra y coordinada a los “valores tradicionales”. Estas cuestiones también se manifiestan en el ámbito de la educación de personas adultas. En este artículo, examinaremos la historia del movimiento LGBTQI+, la teoría queer, los pronombres y cómo las personas facilitadoras y educadorxs de personas adultas pueden abordar estas dinámicas de poder

en sus entornos de aprendizaje.

Muchas veces, las personas que no están familiarizadas con los términos se bloquean y tienen miedo a equivocarse, lo cual es bastante comprensible porque se utilizan muchas palabras y conceptos diferentes para describir las distintas orientaciones e identidades. Esta es, por un lado, la riqueza del movimiento LGBTQI+, pero también puede crear una barrera. Para poder superar esta barrera debemos familiarizarnos con algunos términos básicos. A continuación se ofrecen algunas definiciones de términos clave que pueden resultar útiles.⁶

LGBTQI+: se refiere a las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans, queer e intersexuales, y “+” significa otras identidades y orientaciones sexuales fuera de la categoría cis hetero.

Homophobia: miedo, odio o incomodidad hacia las personas que se sienten atraídas por personas del mismo sexo.

Transphobia: la causa subyacente a toda transfobia es el rechazo de la identidad trans y la negativa a reconocer que pueda ser real o válida. La transfobia no tiene una manifestación única y simple. Es compleja y puede incluir una serie de comportamientos y argumentos. La consecuencia de la transfobia es que las personas trans tienen dificultades para vivir abierta y cómodamente en la sociedad. Un resultado final puede ser la eliminación de las personas trans como clase viable de personas.

Queer: término comúnmente utilizado como paraguas por personas que sienten que no encajan en las normas dominantes debido a su propia identidad/expresión de género, sus prácticas sexuales, su estilo de relación, su política, etc. Es un término que se ha vuelto a utilizar para referirse a las personas trans. Es un término que ha sido reivindicado, ya que antes se consideraba un insulto despectivo hacia la comunidad gay y lesbiana. Por ello, no todos los miembros de la comunidad LGBTQI lo adoptan o utilizan.

Queerphobia: término que engloba el miedo, el odio o la incomodidad hacia las personas que no se identifican como heterosexuales.

Opresión: poder institucionalizado, formado históricamente y perpetuado en el tiempo, que permite a determinados grupos de personas asumir una posición dominante sobre otros grupos, un tipo de dominación que se mantiene y continúa a nivel institucional. Esto significa que la opresión está integrada en instituciones como los gobiernos y los sistemas educativos. Otorga poder y posiciones de dominio a algunos grupos de personas sobre otros grupos de personas. Los sistemas de opresión se construyen en torno a lo que se entiende como “normas” en nuestras sociedades. Una norma significa lo que es “normal”, aceptable y deseable. La “norma” es algo que se valora y apoya en una sociedad. También se le otorga una posición de dominio, privilegio y poder sobre lo que se define como no dominante, anormal y, por tanto, inapreciable o marginal. Las normas también se consideran estables o inmutables a lo largo del tiempo.

Intersexualidad: término general utilizado para designar una variedad de condiciones en las que una persona nace con una anatomía reproductiva o sexual que se sale de la clasificación binaria del sistema médico de “femenino” y “masculino”. Anteriormente conocido como hermafrodita, este término está ahora desfasado y se considera despectivo. La intersexualidad es una categoría construida socialmente que refleja una variación biológica real. Los atributos físicos considerados marcadores del “sexo” -por ejemplo, los pechos, los penes, los clítoris, los escrotos, los labios, los testículos y los cromosomas sexuales- varían de forma natural, pero en la cultura dominante, las categorías de sexo se han simplificado en masculino y femenino, y las personas con condiciones intersexuales se ven sometidas a la vergüenza, el secretismo y a cirugías genitales o tratamientos hormonales no deseados destinados a hacer que los cuerpos encajen en un binario sexual. Se ha producido un aumento de la defensa y la concienciación sobre esta cuestión, y muchas personas defienden que se debería permitir a las personas intersexuales seguir siendo intersexuales después de la infancia y no tratar la condición como un problema o una emergencia médica.

⁶ Más definiciones en: OutandEqual. (2019). Glosario de términos LGBTQ <https://outandequal.org/wp-content/uploads/2019/11/LGBTQ-Terminology-2019.pdf>

Cis / cisgénero: Se utiliza para describir a las personas cuya identidad de género coincide con el sexo que se les asignó al nacer. Todxs nacemos asignadxs a uno de los sexos binarios -masculino o femenino- en función del aspecto de nuestros genitales. Normalmente, los hombres cis son hombres a los que se les asignó un sexo masculino al nacer y consideran que las palabras “hombre” y “masculino” describen con precisión su género. Del mismo modo, las mujeres cis suelen ser mujeres a las que se les asignó el sexo femenino al nacer y consideran que las palabras “mujer” y “femenino” describen correctamente su género. El término se utiliza para marcar una norma existente, en lugar de limitarse a dar nombre a lo que no encaja en las normas sociales. Es lo opuesto al término transgénero. “Cis” es un prefijo latino que significa “del mismo lado [que]” o “de este lado [de]”.

No binario: una identidad de género que queda fuera del binario de género, lo que significa que una persona no se identifica estrictamente como femeninx o masculinx. Una persona no binaria puede identificarse como hombre o como mujer, o a veces como una cosa o la otra. Existen otros términos utilizados para describir las identidades de género fuera del binario masculino y femenino, como generoqueer, género no conforme, agénero y bigénero. Aunque estos términos tienen significados ligeramente diferentes, se refieren a una experiencia de género fuera del binario.

Género no conforme: alguien cuya identidad y expresión de género no se adscribe al binario de género o, más bien, a las expresiones tradicionales masculino/femenino.

Orientación sexual, identidad de género, expresión de género

La sexualidad puede ser tabú muchas veces, y cuando se trata de identidad sexual y orientación sexual aún más. Ha habido un debate muy largo en torno a las relaciones entre personas del mismo sexo sobre si son naturales, biológicas o elegidas. Puede ser todo o nada, pero esto no cambia el hecho de que hay millones de prácticas sexuales diferentes, convencionales o no convencionales, y

la riqueza de la sexualidad humana es un tema difícil de poner en un número limitado de categorías. He aquí algunos conceptos relacionados con este tema: preferencia sexual u opciones de vida y orientación sexual, identidad de género y expresión de género.

Preferencia sexual o elecciones de vida son términos históricos que han cambiado recientemente porque estaban influidos por la suposición de que la orientación sexual de una persona puede elegirse y “curarse”. En su lugar, ahora utilizamos orientación sexual.

La orientación sexual puede definirse como una persistencia inherente o inmutable de atracción emocional, romántica o sexual hacia otras personas. La orientación sexual de una persona es independiente de su identidad de género

La identidad de género es la percepción interna del género de una persona y la forma en que se etiqueta a sí misma en función de si se ajusta o no a lo que entiende que son sus opciones de género. Las etiquetas de identidad más comunes son hombre, mujer, géneroqueer, trans, agénero, cuestionante (del inglés questioning), etc. El término se confunde a menudo con el sexo biológico o el sexo femenino. El término se confunde a menudo con el sexo biológico, o sexo asignado al nacer. Para algunas personas, la identidad de género coincide con la anatomía física. Para las personas transgénero, la identidad de género puede diferir de la anatomía física o de los roles sociales esperados. Es importante señalar que la identidad de género, el sexo biológico y la orientación sexual están separados.

La expresión de género es la exhibición externa del propio género, a través de una combinación de comportamiento social, conducta, vestimenta y otros factores, generalmente entendidos en escalas de masculinidad y feminidad. También se denomina “presentación de género”. Dado que vivimos en una sociedad que mantiene e impone mensajes sobre cómo se supone que debe ser un género concreto (por ejemplo, se supone que los hombres deben tener aspecto masculino), la expresión de género se utiliza a menudo (de forma inadecuada y a menudo ineficaz) para determinar la identidad de género

de alguien. Aunque estos dos conceptos pueden estar relacionados, uno no necesariamente determina o indica el otro.

Breve historia del movimiento LGBTQI+

La mayoría de lxs historiadorxs estarían de acuerdo en que las relaciones entre personas del mismo sexo existieron y están documentadas en todas las culturas, ya fueran toleradas o penalizadas, desde los primeros tiempos de la historia de la humanidad. Muchas relaciones entre personas del mismo sexo no eran tan visibles porque no siempre existía la distinción entre relaciones heterosexuales y homosexuales. Sin embargo, hay suficiente documentación que demuestra que las relaciones entre personas del mismo sexo existieron en las primeras civilizaciones, como en Mesopotamia, China, Japón, Egipto y Grecia. Esto supone un reto a la hora de escribir sobre la historia de los movimientos LGBTQI+, ya que es difícil definir una línea temporal y un territorio geográfico en un texto breve que abarque todas las luchas.

Los movimientos sociales LGBTQI+ se han organizado en torno a los derechos de gays, lesbianas, bisexuales, trans, queer e intersexuales, y de personas con otras identidades sexuales. La lucha organizada comenzó tras muchos años de opresión por parte de la Iglesia, el Estado y las autoridades médicas a finales del siglo XIX en Alemania,⁷ aunque ya hubo una lucha en la década de 1870 por parte de reformadores sociales en Inglaterra. Sus reivindicaciones eran acabar con la criminalización, la patologización y el rechazo social de las sexualidades no heterosexuales. Inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, surgieron o resurgieron varios grupos de defensa de los derechos de los homosexuales en todo el mundo occidental, por ejemplo en el Reino Unido, Francia, Alemania, los Países Bajos, los países escandinavos y Estados Unidos.

Estos grupos solían preferir el término homófilo al de homosexual, haciendo hincapié en el amor por encima del sexo. El movimiento homófilo comenzó a finales de la década de 1940 con grupos en los Países Bajos y Dinamarca y continuó durante las décadas de 1950

y 1960 con grupos en Suecia, Noruega, Estados Unidos, Francia, el Reino Unido y otros países.⁸

Los nuevos movimientos sociales de los años sesenta, como el Black Power y los movimientos contra la guerra de Vietnam en Estados Unidos, la insurrección de mayo de 1968 en Francia y la Liberación de la Mujer en todo el mundo occidental, inspiraron a muchxs activistas LGBTQI+ a radicalizarse, y con ello surgió el movimiento de Liberación Gay hacia finales de la década. Este nuevo radicalismo se atribuye a menudo a los disturbios de Stonewall de 1969, cuando un grupo de gays, lesbianas, drag queens y mujeres transexuales que se encontraban en un bar de Nueva York se resistieron a una redada policial.⁹

Aunque el movimiento surgió a finales del siglo XIX, todavía en el siglo XXI, en algunos países, las relaciones entre personas del mismo sexo se condenan con la pena de muerte. Si bien es cierto que tras una larga historia de lucha, los movimientos LGBTQI+ consiguieron muchos derechos hasta hoy; la lucha contra la homofobia y las violaciones de los derechos humanos continúa en casi todo el mundo.

Desde el primer movimiento hasta nuestros días, los movimientos LGBTQI+ han luchado por el derecho a vivir con dignidad, por los derechos matrimoniales, por la igualdad de representación en los parlamentos y contra cualquier forma de discriminación, homofobia o transfobia. Los primeros movimientos eligieron diferentes nombres en función de su enfoque de los problemas sociales, como movimiento homosexual, movimiento de liberación gay, movimiento por los derechos de gays y lesbianas, movimiento por los derechos LGBT y otros. En la última década de lucha en muchos lugares se han producido acalorados debates en torno a los derechos de las personas trans. Los derechos y reivindicaciones de las personas trans son los menos representados en los movimientos sociales, a pesar de ser los más oprimidos en muchas culturas. Las personas trans sufren una discriminación rampante en el lugar de trabajo, pueden enfrentarse a desafíos en sus relaciones parentales, carecen de acceso suficiente a una atención sanitaria de calidad libre de discriminación

⁷ Régis Schlagdenhauffen. Los derechos de los homosexuales y los movimientos LGBTQI en Europa. Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe [online]. ISSN 2677-6588, published on 22/06/20, consulted on 29/08/2023. <https://ehne.fr/en/node/12402>

⁸ Percy, William A. & William Edward Glover. (5 de noviembre, 2005) Before Stonewall: Activistas por los derechos de gays y lesbianas en contexto histórico. Londres, Reino Unido: Routledge.

⁹ Bullough, Vern, (2005, 18 de abril). ¿Cuándo empezó el movimiento por los derechos de los homosexuales? <http://www.historynewsnetwork.org/article/11316>

y se enfrentan a dificultades para obtener nombres y designaciones de género apropiados en sus documentos de identidad y, en algunos lugares, incluso se enfrentan a la muerte por sus identidades. Los movimientos LGBT pusieron el tema sobre la mesa y elaboraron más estrategias para la inclusión de los derechos de las personas trans en los movimientos. Recientemente, las orientaciones sexuales y las identidades de género se han hecho más visibles y han exigido más representación. Ha sido un movimiento interno. Las personas que no se han identificado con ninguna de las orientaciones sexuales mayoritarias (gays, lesbianas, bisexuales) han estado marginadas dentro de los movimientos LGBT durante mucho tiempo; y gracias a los derechos ganados, las luchas, la visibilidad y la teoría queer, estas orientaciones, identidades o expresiones sexuales marginales se han hecho más visibles dentro de los movimientos LGBT. Como resultado, muchos movimientos en diferentes lugares añadieron “queer”, “intersex” y el signo “+” para incluir cualquier otra identidad sexual o de género no conforme en el nombre del movimiento, tal y como se utiliza en este texto.

Teoría queer

El término “teoría queer” propiamente dicho procede del trabajo de Teresa de Lauretis publicado en 1991¹⁰ en la revista de estudios culturales feministas *Differences*, titulado “Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities”, sin embargo, antes de que la teoría queer se abriera camino en el mundo académico, la escritora feminista chicana Gloria Anzaldúa utilizó el término en sus libros y contribuyó a la teoría feminista y queer en la década de 1980. Teresa de Lauretis explica el término “queer” afirmando que hay al menos tres proyectos interrelacionados en juego dentro de esta teoría: el rechazo de la heterosexualidad como punto de referencia de las formaciones sexuales; un desafío a la creencia de que los estudios sobre lesbianas y gays son una sola entidad; y un fuerte enfoque en las múltiples formas en que la raza da forma a los prejuicios sexuales. De Lauretis propone que la teoría queer podría representar todas estas críticas juntas y hacer posible repensar todo lo relacionado con la sexualidad. Gloria Anzaldúa utiliza “queer” como un térmi-

no que reúne diferentes abyecciones, es decir, los significados que adquirió a finales de los ochenta y los noventa: queer es lesbiana, gay, prostituta, extranjero -entre otros significados que se pueden inferir. Anzaldúa teorizó críticamente sobre los roles de género, el estar entre ellos, sobre las regulaciones de la heterosexualidad y sobre el lugar de los grupos sexuales disidentes.

Uno de los conceptos clave de la teoría queer es la idea de heteronormatividad, que se refiere a “*las instituciones, estructuras de entendimiento y orientaciones prácticas que hacen que la heterosexualidad parezca no sólo coherente -es decir, organizada como sexualidad- sino también privilegiada*”.¹¹ La heteronormatividad es una visión del mundo que promueve la heterosexualidad como la orientación sexual normal y/o preferida y que se refuerza en la sociedad a través de las instituciones del matrimonio, los impuestos (en algunos países las parejas heterosexuales casadas pueden presentar declaraciones de la renta conjuntas y las parejas del mismo sexo no pueden hacerlo si no están legalmente casadas), el empleo y los derechos de adopción, entre muchas otras. La heteronormatividad es una forma de poder y control que ejerce presión tanto sobre las personas heterosexuales como sobre las homosexuales, a través de acuerdos institucionales y normas sociales aceptadas.¹²

La Teoría Queer examina críticamente el modo en que el poder institucionaliza y legitima determinadas formas y expresiones de sexualidad y género, al tiempo que estigmatiza otras. Esto es similar a las metodologías y estudios feministas que se centran específicamente en el género femenino y en cómo la construcción social de la feminidad y la masculinidad da forma a las culturas y a la vida social, donde a menudo vemos que estas construcciones conducen a la discriminación en todos los niveles.

Como resultado de la aparición de la teoría queer y de la fuerte alianza entre los movimientos LGBTQI+ y los movimientos feministas, existe un análisis más profundo de cómo funciona el poder a través de las identidades de género y sexuales. Por otro lado, esta

¹⁰ de Lauretis, T. (1991). *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*. *Differences: a Journal of Feminist Cultural Studies* 3, 2, pp. iii-xviii. Bloomington, IN: Indiana University Press

¹¹ Berlant L, Warner M (1998) *Sexo en público*. *Critical Inquiry* 24(2): 547-566

¹² Jagose, Annamarie. (2005) “Queer Theory.” *Nuevo Diccionario de Historia de las Ideas*. Ed. Maryanne Cline Horowitz. Vol. 5. Detroit: Charles Scribner’s Sons, 1980-1985. Gale Virtual Reference Library.

alianza entre movimientos a veces se convierte en tensión cuando el interés por los temas o la priorización de los objetivos chocan, como cuando la definición de mujer como identidad de género provocó tensiones entre las feministas convencionales y las activistas por los derechos de las personas trans. Se trata de una cuestión especialmente interesante porque indica cómo se entrecruzan los movimientos. Con el auge del extremismo de extrema derecha en Europa Central y Oriental (y en otros lugares), los planteamientos conservadores afectaron también a los movimientos sociales. Los derechos de la mujer y los derechos LGBTQI+ se situaron en primera línea de los campos de batalla políticos. Esto nos ha recordado una vez más que es necesario un enfoque interseccional cuando se trata de derechos humanos. Estos dos movimientos sociales más poderosos del mundo se necesitan mutuamente para construir poder frente al creciente conservadurismo.

Conceptos erróneos que pueden aparecer en los entornos de aprendizaje

Hay muchos conceptos erróneos en torno al colectivo LGBTQI+. No podemos abarcarlos todos aquí, pero como persona educadora o facilitadora de adultxs, deberías ser consciente de algunas de las que pueden aparecer en los espacios de aprendizaje. Es importante corregir estos conceptos erróneos y prevenir cualquier conflicto entre lxs participantes.

El mito más común es que ser LGBTQI+ es una fase y/o una elección. Este concepto erróneo está especialmente prescrito a los adolescentes, ya que se les tacha de “descarriados” y “confundidos” por sentir y/o experimentar una atracción sexual hacia alguien del mismo sexo, de ambos sexos, o por identificarse con un género diferente al que se les asignó al nacer.¹³

Otro mito es que las personas lesbianas, gays, bisexuales y trans pueden ser identificadas por ciertos manierismos o características físicas. Las personas lesbianas, gays o bisexuales tienen tantas formas, colores y tamaños diferentes como las personas heterosexuales.

Un mito relacionado con los derechos adquiridos es que en los países donde las relaciones entre personas del mismo sexo están aceptadas por la ley, no hay necesidad de seguir luchando. Por desgracia, aunque existan leyes que protejan los derechos de las personas LGBTQI+, siguen existiendo delitos de odio y la igualdad de representación y la discriminación en el lugar de trabajo siguen siendo cuestiones importantes. El mito más aceptado podría ser



que ser heterosexual es “normal” y “natural”. Esto se denomina heteronormatividad. Como ya se ha dicho, la heteronormatividad es lo que hace que la heterosexualidad parezca coherente, natural y privilegiada. Implica la suposición de que todo el mundo es “naturalmente” heterosexual, y que la heterosexualidad es un ideal, superior a otras orientaciones sexuales

¹³ Ziomek-Diagle, J., Black, L., & Kocet, M. (2007). “Let’s Dance”: Raza, fe y orientación sexual. En S. Dugger & L. Carlson (eds.), *Critical incidents in counselling children* (ed.). (pp 169-180). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Pronombres

El reconocimiento, la visibilidad y la aceptación a través del lenguaje es un ámbito por el que luchan muchxs activistas queer en todo el mundo. Las lenguas, especialmente en las que los pronombres están limitados por una división binaria -masculino y femenino- no son suficientes para abordar muchas otras identidades sexuales y de género. Muchas personas no binarias, trans, e incluso hombres o mujeres heterosexuales o gays/lesbianas, que no sienten que los roles masculinos y femeninos socialmente construidos les definan, prefieren utilizar ellos/ellas en lugar de ella/él o él/ella como sus pronombres. En los espacios de aprendizaje para la persona docente y la formadora, es muy importante reconocer los pronombres preferidos de cada participante al referirse a ellxs. Es una forma de mostrar respeto y reconocimiento de su identidad. Cuando se refieren a alguien con los pronombres equivocados, puede hacer que se sienta no respetadx, invalidadx, descartadx, alienadx o disfóricx. Por supuesto, se pueden cometer errores, ya que estamos condicionados durante muchos años a hablar de una determinada manera, pero lo importante es reconocer el error y corregirlo. Siempre es bueno preguntar a lxs participantes al principio de una sesión cuáles son sus pronombres preferidos. Cuando otrxs participantes utilicen pronombres incorrectos, puedes corregirles educadamente y decirles cuál es el pronombre correcto. A veces, algunxs participantes pueden decir “a mí no me importa” y eso puede parecer despectivo para lxs demás presentes. Si la “ronda de pronombres de género” crea confusión, como puede ocurrir en el caso de personas que nunca se han encontrado con esto antes, explica brevemente por qué lo haces (por ejemplo, para evitar hacer suposiciones sobre el género de las personas, para adoptar un enfoque no binario del género, etc.). También puedes animar a las personas a que escriban sus nombres y pronombres en una hoja de papel y la coloquen en un lugar visible durante un par de días al principio para que el grupo pueda memorizarla; o proponer el uso de etiquetas con nombres y pronombres.

Educación de personas adultas

A menudo, la forma en que gestionamos las dinámicas de poder en torno a diferentes cuestiones de identidad es fingiendo que las diferencias no existen. Es mucho más útil reconocer la existencia de diferencias y desequilibrios para poder trabajar con ellos. La exclusión de la identidad LGBTQI+ en la educación es un tema delicado y debe tratarse bien. Muchas escuelas están llevando a cabo programas educativos para prevenir el acoso entre los niños, pero en la educación de personas adultas, lxs educadorxs deben prepararse bien para crear espacios más seguros, porque para muchas personas LGBTQI+, su identidad puede acarrear muchos traumas y vergüenza.

Estas dinámicas de poder relacionadas con el género aparecen en todos los entornos de aprendizaje. El patriarcado se centra en la masculinidad, la privilegia y la prioriza, y oprime a las mujeres (cis o trans), a las personas no binarias, a las personas que no se ajustan a las normas de género, incluidos los hombres cis que no responden a las expectativas patriarcales. Como persona educadora de adultxs, es importante no reproducir los mecanismos opresivos. Toma medidas para igualar la participación, garantizar que se escucha a todxs lxs participantes y que se respetan las diversas identidades de género.

Antes de preparar cualquier sesión, la persona facilitadora debe tener cierto nivel de conocimiento sobre lxs participantes. Las herramientas y métodos ofrecidos durante las sesiones deben ser inclusivos y tener en cuenta las identidades marginadas y el equilibrio de género. Como persona facilitadora, no des por sentado que tu grupo será homogéneo aunque las diferencias no sean visibles o conocidas.

Utilizar un lenguaje inclusivo puede marcar una gran diferencia. Cuando des ejemplos, intenta utilizar palabras que sean inclusivas. Por ejemplo, en algunos idiomas, las formas masculinas de las palabras se refieren a todo el mundo, como “chicos”; en su lugar, puedes utilizar “gente”. O cuando hables de relaciones puedes referirte a ellas como “compañerxs” en lugar de esposas o maridos.

Por desgracia, muchas personas marginadas han vivido experiencias traumáticas en el pasado y, cuando se trata de identidades sexuales, estos traumas pueden estar muy presentes en sus cuerpos. Por lo tanto, al poner en práctica los ejercicios físicos, la persona facilitadora debe ser consciente de que pueden surgir algunas emociones difíciles, por lo que debe estar preparada para ello u ofrecer menos actividades de contacto físico. En caso de que utilices ejercicios de contacto físico, pide el consentimiento del grupo y, si hay personas que no participan, pregúntales si está bien hacerlo sin ellas u ofrecer otra actividad de apoyo sin iniciar un debate. La misma regla se aplica a las sesiones en las que es necesario compartir historias emocionales. En este caso, la privacidad debe ser acordada por todo el grupo, el hecho de compartir debe ser opcional y debe haber alguna sesión de apoyo de seguimiento cuidadosamente planificada.

Comprueba también tus propias suposiciones y prejuicios y los de tu grupo. Sé consciente de las suposiciones que haces sobre alguien. Pueden estar relacionadas con su sexo, raza u otros aspectos de su identidad, o simplemente con su comportamiento. Como persona facilitadora, ten cuidado también con las suposiciones que puedan surgir durante una sesión, y desafíalas con habilidad y de forma apropiada.

La forma en que las personas ocupan el espacio en el grupo será diferente. La facilidad con la que las personas hablan en un grupo depende de varios factores, pero también puede estar relacionada con las normas de género construidas socialmente (u otros sistemas de opresión). Para igualar las oportunidades de expresar distintos puntos de vista, puedes probar distintas herramientas, como hablar en ronda, en grupos pequeños, utilizar el método de los “tres emparejamientos” (todo el mundo tiene tres emparejamientos y cada vez que habla, descarga un emparejamiento). También puedes utilizar el “sistema de compañerxs” para proporcionar apoyo, organizando a lxs participantes en parejas. Lxs “compañerxs” pueden formarse específicamente, por ejemplo, en el mismo idioma, pero funciona mejor si se hace

de forma aleatoria.

Puedes utilizar a lxs compañerxs para varios fines: para que se registren después de los ejercicios, para debates o para realizar tareas. Después de que lxs participantes formen sus parejas, dales algo de tiempo para que se conozcan.

Otro tema es la disposición de los aseos. Dondequiera que se celebre un taller, asegúrate de que haya un aseo para las personas que no se identifican como hombres o mujeres. Si eso no es posible, una solución sencilla sería pegar nuevos carteles en los letreros de los aseos existentes y convertirlos en lugares más inclusivos para todos.

Incidentes relacionados:

- “Comentarios homófobos”
- “No asignar”
- “Sólo deberías proponer formaciones para mujeres blancas heterosexuales”

Bibliografía

- Berlant, L. & Warner, M. (1998). Sexo en público. *Critical Inquiry* 24(2) pp. 547-566
- Bullough, V. (2005, April 18). ¿Cuándo empezó el movimiento por los derechos de los homosexuales? <http://www.historynewsnetwork.org/article/11316>
- de Lauretis, T. (1991). *Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities*. Differences: a Journal of Feminist Cultural Studies 3, 2, pp. iii-xviii. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Human Rights Watch. (n.d.). #OUTLAWED: “El amor que no se atreve a pronunciar su nombre” https://features.hrw.org/features/features/lgbt_laws/#type-of-laws
- Human Rights Watch. (2023). Mapas de leyes anti-LGBT país por país (html). https://features.hrw.org/features/features/lgbt_laws/#_ftn1
- Jagose, A. (2005). *Queer Theory*. In M. C. Horowitz (ed.). *Nuevo Diccionario de Historia de las Ideas* (ed.). Vol. 5. Gale Virtual Reference Library.
- Knight, K. (2020, 28 de octubre). Polish Court Rebukes “LGBT-Free Zone” Stickers. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2019/08/01/polish-court-rebuked-lgbt-free-zone-stickers>
- Margolis, H. (2023, 2 de agosto). El Parlamento polaco debe desechar el proyecto de ley contra la educación sexual. Human Rights Watch. <https://www.hrw.org/news/2019/10/18/polish-parliament-should-scrap-bill-against-sex-education>
- Out & Equal Defensores de la igualdad en el lugar de trabajo. (2019). Glosario de términos LGBTQ. Obtenido de <https://outandequal.org/wp-content/uploads/2019/11/LGBTQ-Terminology-2019.pdf>
- Percy, W. A. & Glover, W. E. (2005, 5 de noviembre) *Before Stonewall: Activistas por los derechos de gays y lesbianas en contexto histórico*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Schlagdenhauffen, R. (2020, 22 de junio). Los derechos de los homosexuales y los movimientos LGBTQ! en Europa. Encyclopédie D’histoire Numérique De L’Europe. <https://ehne.fr/en/node/12402>
- Ziomek-Diagle, J., Black, L., & Kocet, M. (2007). “Let’s Dance”: Raza, fe y orientación sexual. En S. Dugger & L. Carlson (eds.). *Critical incidents in counselling children* (ed.). (pp 169-180). Alexandria, VA: American Counseling Association.

Material adicional

Fundación Campaña de Derechos Humanos. (2021). Respondiendo a los conceptos erróneos LGBTQ. Campaña de Derechos Humanos. Obtenido de https://assets2.hrc.org/files/assets/resources/HRC_ACAF_Responding_to_LGBTQ_Misconceptions.pdf

Neill, J. (2011). Los orígenes y el papel de las relaciones entre personas del mismo sexo en las sociedades humanas Jefferson, NC: McFarland.

Oficina de Organización de Sindicatos de Estudiantes de Escuelas Europeas. (2007). Directrices para una educación inclusiva Orientación sexual, identidad de género y expresión de género. Obtenido de https://www.obessu.org/site/assets/files/2103/guidelines_for_inclusion_education.pdf

Sector, E. (n.d.-b). Advancing the Human Rights and Inclusion of LGBTI People - A Handbook for Parliamentarians. <https://www.pgaction.org/inclusion/myths-and-reality.html>

Derechos de las personas discapacitadas

Diana Szántó (Fundación Artemissió, Hungría)

Reivindicación de la justicia en materia de discapacidad: el modelo social de la disca- pacidad

El movimiento internacional de la discapacidad, tal y como lo conocemos hoy en día, lleva la marca de la organización de personas con discapacidad en los años 60 y 70 en EE.UU., el Reino Unido (Barnes, 2002) y Escandinavia (Ingstad & Whyte, 1995). Las organizaciones de personas discapacitadas (OPD) se levantaron colectivamente contra la estigmatización, la segregación, la institucionalización, el maltrato y la condescendencia paternalista, su suerte habitual en la sociedad del bienestar occidental de finales del siglo XX. Lucharon contra la concepción pública de la discapacidad como un déficit y un defecto individual. Aunque, como resultado de este movimiento verdaderamente popular, la respuesta pública a la discapacidad ha cambiado mucho desde mediados del siglo XX, las personas discapacitadas y sus familiares siguen teniendo que enfrentarse periódicamente a la reaparición de esta actitud. Esto es más duro cuando ocurre donde menos te lo esperas, como en el contexto de una formación considerada un “espacio seguro” por lxs participan-tes, como en el siguiente caso:

“Hace unos domingos, estaba dirigiendo una reunión con un grupo de voluntarios que tratan con personas con discapacidades y personas con deficiencias cognitivas. Algunxs se conocían, otrxs no. En un momento dado, una mujer habló de unos vídeos que había visto recientemente en los que una madre con dos hijos discapacitados contaba su vida cotidiana en las redes sociales... (diciendo que) los padres de niñxs con discapacidad tienen una mayor responsabilidad porque sus hijxs nunca serán “normales”. En ese momento, una

segunda participante salió de la sala y abandonó la formación. ..., (Más tarde) me enteré de que era la madre de un niño con problemas de conducta y que hacía voluntariado precisamente porque le quería llamar la atención del público sobre este tema (por ejemplo, lxs niñxs con discapacidades considerados anormales)

Las personas formadoras son siempre las máximas responsables de que el espacio sea realmente seguro para todxs y es fácil ver que sólo podrán conseguirlo si conocen algunas de las luchas que han tenido que librar las personas discapacitadas, tanto en el pasado como en el presente. La política de la discapacidad comenzó como un movimiento emancipador contra la institucionalización, que pedía más autonomía, libertad personal y libre elección. A pesar de algunas diferencias ideológicas, el movimiento de autodefensa en Suecia, el movimiento estadounidense de Vida Independiente y el movimiento británico contra la segregación (UPIAS) lucharon por una mayor autodeterminación. Estos movimientos no sólo llevaron la discapacidad al primer plano del debate público, sino que también consiguieron cambiar el lenguaje que se utiliza en torno a la discapacidad. Lxs primerxs activistas de UPIAS sostenían que es erróneo entender la discapacidad como consecuencia de una deficiencia; más bien -señalaban- es la sociedad la que causa la discapacidad, con su incapacidad o falta de voluntad para atender las necesidades de las personas con discapacidad. Por ejemplo, si una persona que usa silla de ruedas llega al colegio y no hay una rampa que pueda tomar, es el colegio el que crea ese estado de discapacidad, que se traduce en la incapacidad de la persona para entrar en clase. Del mismo modo, si llego a la escuela y todos los textos están escritos en braille, yo seré la persona discapacitada en ese entorno.

A principios de la década de 1980, Mike Oliver, de UPIAS, acuñó el término “modelo social” (Shakespeare 2006:198) para expresar esta nueva filosofía, introduciendo así un nuevo paradigma basado en el rechazo del hasta entonces omnipresente “modelo médico”. Según Oliver y sus compañerxs activistas de la discapacidad, el modelo médico

imperante durante mucho tiempo había retratado la discapacidad como una enfermedad incurable e incapacitante, que obligaba a la persona discapacitada a situarse en una posición dependiente e inferior con respecto al conocimiento experto que dirigía todos los aspectos de su vida. En cambio, el modelo social sitúa la discapacidad en el entorno discapacitante y no en el cuerpo. Palabras como “normal” en el contexto de la discapacidad suenan como reverberaciones de un pasado no tan favorable a la discapacidad.

El cambio de modelos tiene consecuencias en la vida real

Los modelos se entienden mejor como mecanismos explicativos simplificados que -cuando se aceptan públicamente- empiezan a funcionar como prismas, a través de los cuales el mundo parece tener sentido de una determinada manera. El paso del modelo médico al modelo social no sólo cambió la percepción pública; con él llegó una nueva forma de ver las obligaciones de la sociedad hacia las personas discapacitadas.

El modelo médico expresa una visión de la discapacidad en la que ésta se sitúa en el cuerpo individual, concebido como una desviación de la norma biológica (cf. Barnes 1999). El modelo social, en cambio, se centra en las fuerzas sociales que oprimen a las personas discapacitadas, haciendo que su liberación dependa de la lucha política. Este activismo radical de base teórica supuso un éxito sin precedentes para el movimiento de personas discapacitadas. En Estados Unidos, trece años después de que un grupo de activistas discapacitados ocupara durante 25 días un edificio gubernamental, el Presidente George H. W. Bush firmó en 1990 la Ley de Estadounidenses con Discapacidad, una de las primeras leyes de derechos civiles del mundo concebida específicamente para codificar los derechos de las personas discapacitadas. Los Centros de Vida Independiente se crearon como alternativa a las grandes instituciones medio médicas, medio disciplinarias, con tendencias totalitarias (Goffman 1962). La proscripción de este tipo de instituciones se denomina desinstitucionalización. Se trata de un proceso continuo, que idealmente va acompañado

de la creación de proyectos individuales de vivienda para personas con discapacidad dentro de la comunidad.

La desinstitucionalización es hoy la norma en todo el mundo, aunque no siempre sea la realidad absoluta. Desgraciadamente, la velocidad a la que se cierran las antiguas instituciones totales no va seguida en todas partes de la eficacia a la hora de crear modalidades de vida alternativas. A pesar de no ser perfecta, la desinstitucionalización, junto con la normalización gradual de la educación inclusiva -un principio educativo por el que lxs niñxs discapacitadx aprenden en escuelas ordinarias, en lugar de en escuelas especializadas- ha hecho mucho por la desegregación de las personas con discapacidad mental y física en todo el mundo.

El enfoque basado en los derechos

El modelo social está estrechamente vinculado al movimiento de Derechos Humanos. El enfoque basado en los derechos, que se convirtió en una expresión común a finales de la década de 1990, recuerda que las personas discapacitadas no piden caridad cuando reclaman el derecho a ser reconocidas como ciudadanxs con igualdad de derechos, sino que tienen derecho natural a ser tratadas como iguales en nombre de la equidad y los Derechos Humanos. Se reconoce que para la igualdad práctica no basta con la igualdad de trato, sino que lo que se necesita es la abolición activa de los obstáculos que se interponen en el camino de la igualdad práctica. Esta es la lógica de la equidad, que considera esencial la discriminación positiva para restablecer no sólo la igualdad formal, sino también la de facto.

Tanto la igualdad como la equidad son expectativas legítimas de las personas con discapacidad, el problema es que a veces resulta difícil para las personas ajenas a la comunidad de discapacitadx encontrar el equilibrio adecuado entre ambos principios. Los dos casos siguientes ilustran esta dificultad. En el primero, la persona discapacitada pide que se le considere igual y no “especial”. En el segundo, la persona formadora se debate entre la voluntad de considerar igual a su participante discapacitada y

la de crear para ella condiciones equitativas para su participación. Con todas sus buenas intenciones, fracasan manifiestamente.

“Asistí a una formación internacional sobre discapacidad... Durante esta sesión de unas 3 horas - y después durante toda la formación - había un fotógrafo y un videógrafo presentes. ... Pude ver y sentir que me hacían fotos sobre todo a mí. Me molestó un poco, porque no me gustan las atenciones especiales... Durante el descanso le pedí al fotógrafo que me hiciera menos fotos, porque me molestaba. Se disculpó y paró por esa noche. Sin embargo, más tarde la organización colgó fotos de la formación todos los días en Facebook. Pude ver que cuando salía en ellas, siempre me retrataban mientras hacía algo con los pies, como cuando comía, o escribía, o dibujaba. ... Nunca me retrataban simplemente en posición sentada, por ejemplo como una persona que está sentada y habla con las demás, haciendo trabajo en grupo, etc.”

“Estaba impartiendo una formación sobre el teatro del oprimido. ...La mañana fue difícil para una persona discapacitada que había en la sala, que necesitaba una especie de soporte metálico para caminar... Por la tarde, fue una de las participantes en mi taller. En cuanto la vi entrar en la sala, fui a hablar con ella y le expliqué que había preparado actividades que requerían caminar un poco, pero que no era obligatorio, que podía adaptar la actividad o hacer lo que había planeado y que ella podía sentarse cuando quisiera. Ella me contestó “puedo caminar cuando quiera, y me siento cuando quiera”. ... Decidí dejar el programa como estaba, para que se sintiera como cualquier otra participante. Yo hacía las actividades, y siempre incluía una frase al final “esto se puede hacer de pie o en posición sentada, vosotrxs (todxs) podéis elegir”.

Sin embargo, durante el primer debriefing, levantó la mano y dijo que no le gustaban las actividades porque yo no respetaba sus necesidades, y que sabía que la pondría en una situación difícil...”

Críticas internas al modelo social

Por mucho que el modelo social haya demostrado ser radicalmente emancipador para las personas con discapacidad, su aplicación universal ha generado algunas críticas dentro del movimiento y fuera de él. Algunas de las críticas más fuertes se han apoyado en teorías feministas (Crow, 1992; Morris, 1991), advirtiendo que la negación de la experiencia física del cuerpo discapacitado no se corresponde con la experiencia cotidiana de millones de personas discapacitadas, de aquellas que conocen “la pesadilla del cuerpo”, siendo “deformes, mutiladas, mutiladas, rotas, enfermas” (Siebers, 2006, p.175), una “corporalidad raramente imaginada por las personas sin discapacidad” (Siebers, 2006, p.179). Desde un punto de vista más práctico, Shakespeare observa que “el modelo social rechaza tan enérgicamente los enfoques individuales y médicos que corre el riesgo de dar a entender que la deficiencia no es un problema... (y así) puede interpretarse como un rechazo de la prevención médica, la rehabilitación o la cura de la deficiencia” (Shakespeare, 2006, p.200). Aunque el modelo social de la discapacidad puede “liberar” al mostrar la posibilidad de una sociedad libre de las fuerzas de la “discapacidad”, se basa en una premisa que podría resultar especialmente falsa en su recorrido: supone una dicotomía fundamental entre la sociedad mayoritaria y las personas discapacitadas.

De hecho, la propia definición de la discapacidad por el modelo social hace imposible ver a las personas discapacitadas de otro modo que no sea como víctimas de sus sociedades (que al mismo tiempo son culpadas por esta misma sociedad). Sin embargo, este argumento contiene una laguna lógica. Una identidad colectiva, si se basa únicamente en la discriminación, no es sostenible si el objetivo es erradicar la discriminación. “Debemos cuidarnos de los peligros de construir una identidad colectiva sobre la base de situaciones de exclusión o restricciones producidas por las matrices culturales normativas para no encontrarnos en la paradójica situación en la que la cohesión de la identidad colectiva se reduce en proporción a los éxitos de la lucha” - advierte Fougeyrollas (2010, p.27). La

dicotomía que divide la palabra en las dos categorías distintas de discapacitadxs y no discapacitadxs, considerada insuperable en el modelo social, tiene también algunas consecuencias políticas no intencionadas. La exclusividad concedida a la “categoría de discapacitadxs” en detrimento de otras posibles categorías de víctimas de la opresión constituye un límite para la creación de alianzas: “El potencial de vinculación con otros grupos oprimidos sigue sin realizarse” (Barnes et al., 1999). Paulo Freire (1970) también criticó el concepto de “minoría”, argumentando que la verdadera minoría es la élite, y que en conjunto los diversos grupos “minoritarios” constituyen una mayoría. Para que la mayoría encuentre su fuerza colectiva para resistir la opresión de grupo -sostiene Freire- debe encontrar la forma de trabajar su “unidad en la diversidad”.

La internacionalización del movimiento por los derechos de las personas con discapacidad

La propia intención universalizadora del modelo social que explica su éxito mundial podría ser uno de sus puntos débiles, ya que podría desviar la atención de la interseccionalidad, que explicaría por qué -dentro de la comunidad de personas discapacitadas- determinados grupos, a saber, las mujeres, los niños y las personas pobres -una abrumadora mayoría de las personas discapacitadas- podrían sufrir más y de forma diferente. Algunxs críticxs¹ opinan que el movimiento internacional de la discapacidad sigue manteniendo supuestos y valores que pertenecen a las personas que iniciaron el movimiento, cuyos líderes eran en su mayoría hombres de clase media con discapacidades físicas procedentes del Norte Global. Una perspectiva verdaderamente global de la discapacidad debe analizar cómo las premisas del modelo social responden a la experiencia vital de las personas con discapacidad que viven en el Sur Global. La creación de la Internacional de Personas con Discapacidad en 1981 fue un paso decisivo hacia la globalización del movimiento. Las Naciones Unidas declararon la década de 1980 Decenio de las Personas con Discapacidad. Tras la adopción de la

Declaración y Programa de Acción de Viena durante la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de la ONU de 1993, el “enfoque basado en los derechos humanos” (EBDH) se convirtió en una característica obligatoria de toda la labor internacional de desarrollo. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CNUDPD), promulgada en 2006, es el primer tratado internacional que canoniza oficialmente la visión del modelo social, creando un marco jurídico internacional que prescribe obligaciones especiales a los gobiernos. A diferencia de la mayoría de los documentos internacionales que hacen recaer exclusivamente en los Estados firmantes la responsabilidad de cumplir los acuerdos estipulados, la CDPD fue el primer documento internacional de carácter vinculante que convirtió a la “sociedad civil” en parte integrante de su aplicación (Meyers, 2016). Hasta la fecha (mayo de 2022), la Convención ha sido firmada por 164 Estados miembros de las Naciones Unidas y su Protocolo Facultativo por 94, lo que convierte a la CDPD en uno de los tratados internacionales más ratificados.

Discapacidad en el Sur Global

Desde la década de 1970, el marco de los Derechos Humanos entró en la escena de la política exterior, como un principio a través del cual los países desarrollados del Norte -en primer lugar Estados Unidos- justificaban sus relaciones e intervenciones hacia los gobiernos del Sur. Lxs autorxs del Sur observaron este proceso con considerable consternación. Mutua (2002, p.38) denuncia que el uso occidental de los derechos humanos refuerza los viejos estereotipos coloniales de civilización (blanca) frente a barbarie (negra). Aplicando la triple metáfora de “salvajes, víctimas y salvadores” a los Derechos Humanos, señala que invariablemente los gobiernos y ONG occidentales buscan víctimas en el Sur para salvarlas de sus gobiernos o sociedades salvajes. Meekosha y Soldatic evocan las tres metáforas de Mutua en relación con la política de la discapacidad:

“El salvaje o el violador de los derechos humanos suele ser un Estado no occidental, pero como los Estados

¹ Véase como ejemplo Davis, L. J. (2006)

no son más que la expresión de sus culturas, en realidad es la cultura la que queda estigmatizada. Ahora que la discapacidad se ha vinculado más fuertemente con el desarrollo, podemos ver cómo las personas discapacitadas del Sur global pueden ser vistas como 'víctimas' de una cultura y unas creencias poco sofisticadas, mientras que las agencias de desarrollo y ayuda organizan talleres de sensibilización con los representantes de los 'salvajes'.

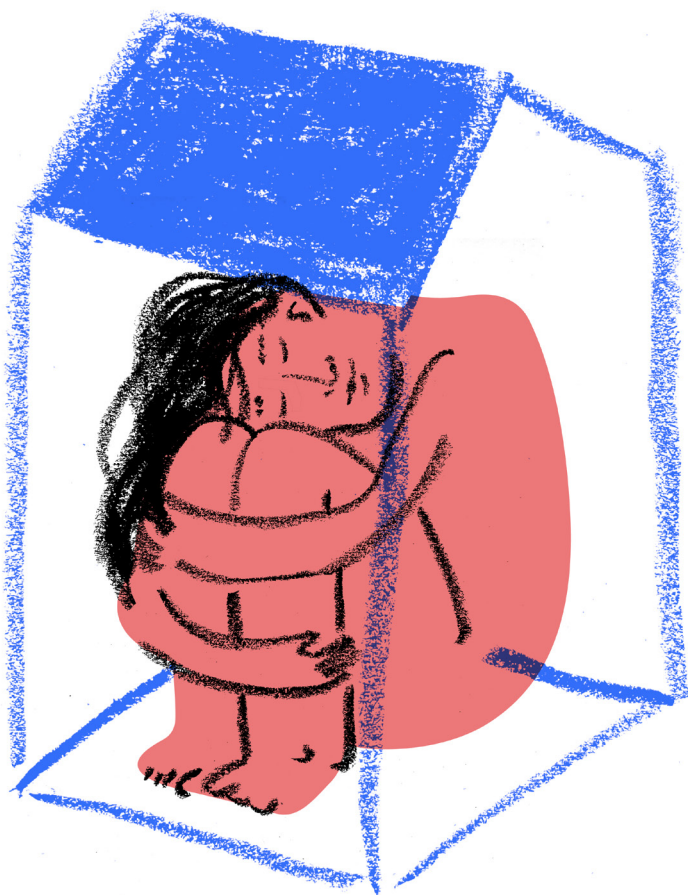
(Meekosha & Soldatic, 2011, p.1389)

ThLa idea de que lxs habitantes de los países desarrollados maltratan a sus discapacitadxs por tener un pensamiento poco desarrollado está muy extendida. Benedicte Ingstad llama a este complejo (que evoca viejos fantasmas sobre la modernidad y la barbarie) el “mito del discapacitado oculto” (Ingstad, 1999). El “marco de la ignorancia” produce sus soluciones. Si el problema es la falsa conciencia y no la falta de servicios disponibles, entonces la sensibilización es convenientemente la respuesta más adaptada en países donde la mayoría de las personas discapacitadas (y no discapacitadas) carecen de agua potable, seguridad alimentaria, atención médica disponible, posibilidades de educación y la más elemental seguridad de vivienda. Así es como la

visión políticamente radical del modelo social se despolitiza a medida que viaja. Lxs activistas de la discapacidad del Sur se preguntan si hay alguna forma de salvar el universalismo de la política de la discapacidad sin aceptar su evidente eurocentrismo. El concepto sudafricano de ubuntu (Bolden, 2014) ha sido celebrado por muchxs como la salida de la camisa de fuerza de la visión occidental individualista de los Derechos Humanos. Para la teoría de la discapacidad, ubuntu puede verse como la inversa del modelo social: en lugar de hacer hincapié en la separación y la oposición, hace hincapié en la relación y la interdependencia: La idea de que “una persona es una persona a través de otras personas” resume la esencia de la filosofía ubuntu y contrasta claramente con la visión individualizada y antagonista del modelo social (Mji et al., 2011, p. 365). Una visión alternativa de la relación entre el individuo y la comunidad se desprende también del Protocolo de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en África, adoptado por la Unión Africana en enero de 2018. Por ejemplo, a diferencia de la CNUDPD, el Protocolo menciona que las personas con discapacidad también tienen deberes para con sus comunidades, como corolario lógico de su derecho a vivir en sus comunidades en igualdad de condiciones.

Sobre la terminología

La expresión “personas con discapacidad” se ha asociado normalmente a lo que se denomina el “modelo médico” de la discapacidad, mientras que la fórmula “personas discapacitadas” era la preferida por los defensores del “modelo social”. En los últimos años parece haberse producido un giro, reflejado también en la terminología oficial de la ONU. Así, las organizaciones de base, tradicionalmente denominadas DPOS (organizaciones de personas discapacitadas) han sido recientemente refundidas como OPD (organizaciones de personas con discapacidad). Hay pros y contras a favor y en contra de ambas soluciones. A primera vista, parece más respetuoso poner a la persona al frente, no a su discapacidad. Sin embargo, algunas personas de la comunidad rechazarían enérgicamente la idea de que viven con la discapacidad (como otras



personas presumiblemente viven con sus parejas) y preferirían recordar a la sociedad que si las personas discapacitadas lo son es porque las prácticas cotidianas las convierten activamente en discapacitadas. Ante tal complejidad, la mejor opción -como siempre- es preguntar a la persona o comunidad afectada por su preferencia. Por supuesto, esta pregunta sólo puede tener sentido si la persona o la comunidad a la que se pregunta puede concebir en absoluto tener una preferencia, lo que supone que es plenamente consciente de la naturaleza potencialmente opresiva del lenguaje. Freire llama “conscientização” a este despertar a las realidades sociales de las fuerzas opresoras. La dificultad aumenta si tenemos en cuenta que el inglés no es la lengua vernácula de la mayoría de los seres humanos que habitan la Tierra. Sería un error suponer que la discapacidad como categoría englobante es traducible a todos los idiomas. A pesar de las complejidades interculturales, suele ser una buena idea evitar dirigirse a una persona discapacitada con una piedad condescendiente, utilizar eufemismos neutralizadores como “tales personas” o comparar a las personas con discapacidad con las personas “normales” o “sanas”.

Bibliografía

- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999). *Exploring disability: a sociological introduction*. Malden, MA: Polity Press.
- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (Eds.). (2002). *Disability studies today* (ed.). Cambridge, United Kingdom; Malden, MA: Polity Press
- Bolden, R. (2014). Ubuntu. In D. Coghlan, M. Brydon-Miller (Eds.). *Encyclopedia of Action Research* London, United Kingdom: Sage Publications.
- Crow, L. (1992). Renovar el modelo social de la discapacidad Coalition (Julio). p.5-9. Retrieved from <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Crow-Social-model.pdf>
- Davis, L. J. (2006). The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism: On disability as an Unstable Category. In L.J. Davis (ed.). *The disability studies reader*. pp. xviii, 451 p. Nueva York, NY: Routledge.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval
- Freire, P., & Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Seabury Press
- Goffman, E. (1962). *Asylums: essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Chicago, IL: Aldine Pub. Co.
- Ingstad, B. & Whyte, S. R. (1995). *Disability and culture*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kasnitz, D. & Shuttleworth, R. P. (2001). Introduction: La antropología en los estudios sobre discapacidad. *Disability Studies Quarterly*, 21(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v21i3.289>
- Meekosha, H. & Soldatic, K. (2011). Los derechos humanos y el Sur Global: el caso de la discapacidad. *Third World Quarterly* 32(8). p.1383-1398.
- Meyers, S. (2016). ONG-ización y derecho de los derechos humanos: El mandato de la sociedad civil de la CDPD. *Laws: Edición especial sobre legislación de derechos humanos de las personas con discapacidad*. 5(2):21. p.1-14.
- Mji, G., Gcaza, S., Swartz, L., MacLachlan, M., & Hutton, B. (2011). Una forma africana de trabajar en red en torno a la discapacidad. *& Society*, 26(3), 365-368. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.560419>
- Morris, J. (1991). *Orgullo contra prejuicio : una política personal de la discapacidad*. Londres, Reino Unido:
- Mutua, M. (2002). *Derechos humanos: una crítica política y cultural*. Philadelphia, PA: Universidad de Pensilvania.
- Onazi, O. (2020). *An African Path to Disability Justice. Comunidad, relaciones y obligaciones* <https://eprints.soton.ac.uk/438000/>
- Shakespeare, T. (2000). Disabled Sexuality: Toward Rights and Recognition. *Sexuality and Disability* 18(3).
- Shakespeare, T. (2006). El modelo social de la discapacidad. In L.J. Davis (ed.). *The disability studies reader*. Pp. xviii, 451 p. New York: Routledge.
- Siebers, T. (2006). *Disability in Theory. Del construccionismo social al nuevo realismo del cuerpo..* E n L.J. Davis (ed.). *The disability studies reader*. Pp. xviii, 451 p. New York, NY: Routledge.

Derechos de las personas romaníes

Adrienn Bogdán

(persona facilitadora de los derechos de los romaníes, Hungría)

Introducción

Cuando se aborda el tema del racismo en un contexto europeo más amplio, es importante centrarse también en los retos específicos a los que se enfrenta la población romaní en la sociedad. El racismo contra la población romaní, aunque comparte similitudes con la discriminación que sufren otros grupos, muestra aspectos únicos que requieren una atención aparte. En este capítulo se describirá brevemente la larga historia de estigmatización cultural, persecución y estereotipos negativos que ha sufrido el pueblo romaní en Europa y cómo puede afectar a nuestro trabajo en la educación de personas adultas dentro de nuestros grupos. Aunque gran parte de este texto habla de la historia y la experiencia del pueblo romaní en Europa, se ha escrito inevitablemente desde una perspectiva húngara (Europa del Este), que no refleja necesariamente la compleja realidad de las experiencias de lxs romaníes en otras partes del mundo.

Debate sobre gitanxs versus romaníes

In this chapter you will see that I will En este capítulo veremos que utilizo tanto el término gitanx¹ como el de romaní, aparentemente de forma incoherente. Esto se debe a que intento elegir palabras que se ajusten al contexto. En la mayoría de las situaciones, el término “romaní” es mucho más adecuado, ya que refleja una voluntad colectiva de ser nombradxs desde dentro y no desde fuera. Sin embargo, en algunos contextos, en particular en Hungría, parece más respetuoso seguir las convenciones lingüísticas que defienden también las propias personas integrantes de la comunidad romaní. El debate sobre el término “correcto” se

remonta a los años setenta. En 1971 se celebró el primer Congreso Gitano, en el que participantes de distintos países tomaron decisiones y acordaron múltiples cuestiones acuciantes que afectaban a lxs gitanxs. Este acontecimiento también tuvo un efecto identitario y constructivo. Se eligió la bandera romaní, que es una rueda roja sobre un fondo azul y verde (el azul representa el cielo, el verde la tierra y la rueda la migración), y la rueda también hace referencia al origen indio, en el que la rueda de los chakras es un símbolo importante. El color rojo simboliza la sangre, que da el poder de la vida, y también hace referencia a las víctimas del “parajmos” (el holocausto de la comunidad romaní en lengua romaní).

Lxs miembros del Congreso acordaron que su lengua oficial sería el romaní y, en estrecha relación con esto, rechazaron el término “gitanx” (y sus diferentes versiones) como etiqueta que se les imponía desde el mundo exterior. En su lugar, decidieron utilizar la palabra romaní, como etnónimo general, que es la forma plural de rom, es decir, varón en lengua romaní. Por supuesto, puede plantearse la cuestión de hasta qué punto esto es normativo para las mujeres, pero puesto que éste es el acuerdo oficial, vale la pena utilizar esta palabra en los círculos académicos, así como en la vida cotidiana, cuando unx se refiere al pueblo romaní, en general, y lo trata como un grupo indiferenciado. Sin embargo, dependiendo del contexto, cuando hablamos directamente con personas de origen romaní, nos reunimos con ellas o incluso trabajamos con ellas como formadorxs, es aconsejable preguntarles qué término les gusta utilizar, porque en muchos casos no todos pueden identificarse con el término romaní y prefieren referirse a sí mismos como gitanxs, dependiendo también del término que prefiera su grupo específico.

Desgraciadamente, hoy en día la palabra gitanx tiende a tener un significado peyorativo, pero no siempre es así. El contexto es muy importante y, de hecho, hay que tener en cuenta la opinión y la preferencia de la persona o del grupo.

¹ Obviamente, gitanx no es una palabra que lxs húngarxs utilizarían para referirse a lxs romaníes. Es la traducción del término “cigány”, que es el etnónimo más utilizado en Hungría. Funciona como exónimo (personas no gitanas que hablan de lxs gitanxs) y, en algunos casos, como endónimo (para la autorreferencia de lxs gitanxs).

Breve historia del pueblo romaní

a) La emigración del pueblo gitano desde el subcontinente indio.

Cuando hablamos del pueblo gitano, siempre debemos tener en cuenta sus antecedentes históricos para comprender su situación en el presente. Me gustaría trazar aquí un panorama más amplio, empezando por su lugar de origen y centrándome después en su situación actual en Europa y, como ejemplo más profundo, en Hungría. La historia de lxs gitanxs es un tema complejo y largo, por lo que este capítulo destacará sólo los momentos históricos más importantes, con especial atención al movimiento por los derechos de lxs gitanxs. Comprender mejor estos contextos puede contribuir en gran medida a trabajar con esta población en un entorno de educación de adultxs.

Durante mucho tiempo, el pueblo gitano no tuvo cultura escrita, por lo que la mayoría de las piezas escritas de su historia han sido obra de personas no gitanas, lo que ya plantea el problema de la dominación. Por lo que sabemos de estos documentos, el origen comprobado de los romaníes puede situarse en el sur de la India (Fraser, 1992). Se convirtieron en uno de los pueblos de Europa cuando llegaron al Imperio Bizantino hace 900-1.100 años (Fraser, 1992; Rochow y Matschke, 1991).

b) Llegada y asentamiento en Europa

The Roma arrived in Europe in diffeLxs gitanxs llegaron a Europa en diferentes oleadas de Este a Oeste. Como resultado, lxs gitanxs constituyen un grupo variopinto en toda Europa. Las primeras migraciones se produjeron a partir del siglo XII. En Hungría, los primeros documentos escritos mencionan su llegada en el siglo XV. A finales del siglo XIX se produjo una oleada migratoria moderna, tras la abolición de la esclavitud gitana en Rumanía (Hancock, 1987; Fraser, 1992; Liegeois, 1994).

La mayor diversidad de gitanxs se encuentra en los Balcanes y en Europa del Este, pero en Europa Occidental también constituyen una gran minoría. Los documentos históricos demuestran que lxs gitanxs viven en Europa desde hace varios siglos. A pesar de ello, a menudo han sido tratadxs como “fo-

rasterxs” o “intrusxs”, y esta percepción les sigue afectando negativamente en la actualidad. Entre ellxs había diferentes artesanxs, por ejemplo trabajadorxs de la madera y el cobre, trabajadorxs agrícolas, herrerxs y músicxs. Al principio fueron bien recibidxs en las sociedades europeas por sus conocimientos y habilidades, pero pronto pasaron a ser vistxs y tratadxs como “molestias públicas” por gobiernos e iglesias.

A principios del siglo XX, la minoría romaní de Hungría podía dividirse en varios grupos en función de la lengua; los grupos actuales coinciden en gran medida con los de entonces. El grupo más numeroso fue el que llegó en la Edad Media y su grupo se vio afectado por una asimilación violenta que les impedía practicar su lengua, con las consiguientes represalias si la utilizaban. No obstante, todavía hoy hay miembros de este grupo que hablan el dialecto de los Cárpatos característico de este grupo, que se denomina “Romungro”. Son hablantes de húngaro, gitanxs húngarxs, la mayoría de lxs cuales se distinguen del resto de lxs gitanxs y se autodenominan “Cigány” (la versión húngara de gitanx). La gran mayoría de los demás grupos llegaron en la segunda mitad del siglo XIX, época en la que aún hablaban su lengua materna, que han mantenido en gran medida. Debido a la dirección de su llegada, se les llama “Oláh Cigány” “Gitanxs de Olah”. Su lengua es de origen indio. También existe un pequeño tercer grupo: lxs “beas”, asentadxs en el sur del Transdanubio, que hablan una versión arcaica de la lengua rumana, conservada de la época en que llegaron.

En muchos países de Europa, lxs gitanxs fueron sometidxs a tratos inhumanos, incluida la esclavitud en algunas regiones. Lxs gitanxs fueron condenadxs a muerte durante la Edad Media en Inglaterra, Suiza y Dinamarca debido a su origen. Varios países, entre ellos Alemania, Polonia e Italia, ordenaron la expulsión de todxs lxs gitanxs. En Hungría se les sometió a reasentamiento forzoso, se prohibió el uso de su lengua y se les quitó a sus hijxs. Este trato continuó hasta el siglo XIX. En la década de 1930, los nazis consideraron a lxs gitanxs “racialmente inferiores” y asesinaron a cientos de miles de ellos durante la Segunda Guerra Mundial.

En Hungría, en 1934, el Secretario de Es-

tado Endre László exigió que lxs gitanxs fueran encarceladxs en campos de concentración. Después de la guerra, lxs gitanxs siguieron siendo oprimidxs y discriminadxs, tanto en Europa Oriental como Occidental. Entre los años setenta y noventa, la República Checa y Eslovaquia esterilizaron a unas 90.000 mujeres romaníes contra su voluntad. En Suiza, el alejamiento forzoso de lxs niñxs romaníes de sus familias continuó hasta principios de los años 70 (Jourdan 2000). Lxs romaníes siguen siendo objeto de discriminación y racismo en Europa y todavía hoy se denuncian casos de crímenes de odio contra ellxs.

c) Estimaciones sobre la población romaní

No existen datos completamente exactos sobre el número de la población romaní actual en Europa ni en todo el mundo. Las cifras estadísticas se basan a menudo en estimaciones muy discutibles. La mayoría de lxs romaníes (según algunas estimaciones, 6,5 millones de personas) viven en Europa. La mayoría de ellxs (71%) vive en la región de los Cárpatos-Balcenes, donde forman el mayor grupo minoritario. En los antiguos países socialistas del Este de Europa, se cree que representan alrededor del 4% de la población (Bottlik, 2012).

Al mismo tiempo, sólo una quinta parte de los 4,6 millones de gitanxs que se calcula que existen figuran en las estadísticas oficiales del censo. Mientras que entre el 30 y el 50% de ellxs declaran su origen durante un censo en Hungría, Serbia o Bulgaria, en Rumanía sólo lo hace entre el 7 y el 8%, a pesar de que el país alberga la mayor comunidad romaní del mundo. Además de Rumanía, su población también es significativa en Hungría, Bulgaria y Serbia, y su proporción dentro de la población local también es elevada en Kosovo y Macedonia. Lxs gitanxs siguen viviendo en la parte occidental de Europa: en Italia su número oscila entre 120.000 y 180.000, en Francia entre 500.000 y 1.200.000, y en España entre 750.000 y 1,5 millones.

d) Retos en la recopilación de datos sobre la población gitana

Pero, ¿por qué no existen datos precisos? De hecho, los estudios demográficos tienden a tratar la pertenencia étnica como algo objetivamente dado, sin

embargo la identificación étnica es muy subjetiva. La autodeclaración es necesariamente imprecisa desde un punto de vista científico, sobre todo en un contexto en el que ser gitanx suele conllevar un estigma. Durante los censos, es un fenómeno común que las personas gitanas no admitan su origen, y esto puede deberse al miedo a la discriminación y al trato negativo hacia ellas. Desde un punto de vista sociológico, puede ser igualmente importante saber quiénes son identificadxs como gitanxs por los demás. Este es el método que utilizaron el sociólogo húngaro István Kemény y sus colegas en su famoso estudio (Kemény 1971; Havas 2016).

La opresión del pueblo romaní a lo largo de la historia

Las personas romaníes se identifican más como grupo étnico que como raza, y en su distinción se hace hincapié en la migración y los orígenes extranjeros (Mayall, 2004: 118). En Europa Occidental y Central, se les suele considerar como "Otros" con una cultura diferente. Las personas de origen romaní (al igual que muchos otros grupos minorizados) se enfrentan regularmente al racismo y la discriminación. Durante varios siglos y en todo el mundo se ha intentado asimilar a lxs romaníes, a veces de forma violenta y a veces de maneras menos directas. Las personas gitanas también se enfrentaron a graves dificultades y persecuciones en el siglo XX. Todavía se observa contra ellas un racismo institucionalizado y estructural.

Esclavitud

Las investigaciones atestiguan que, durante el feudalismo, un gran número de romaníes fueron mantenidxs como esclavxs (Gheorghe;1983). Hasta el siglo XIX, hubo grupos romaníes en Rumanía afectadxs por esta forma de opresión. Durante la Edad Media y principios de la Edad Moderna, los gobernantes y terratenientes locales esclavizaban o sometían a servidumbre a las personas romaníes de Rumanía. Se les consideraba propiedad, se les compraba y vendía como bienes muebles y se les obligaba a trabajar en duras condiciones sin apenas derechos ni libertades.

Opresión a través de la lengua

Una forma común de discriminación ha sido la lingüística. La restricción de la lengua empleada fue también una violación de la autonomía de las personas romaníes, no sólo en Hungría, sino también en otros países europeos. Se prohibía el uso de su propia lengua, lo que provocaba su asimilación forzosa. En consecuencia, sólo uno de los grupos romaníes que viven en Hungría habla un dialecto romaní, el grupo de las personas gitanas Olah. El grupo de las personas gitanas beas también tiene su propia lengua, que es un dialecto de la lengua rumana, que lleva consigo un rastro de historia: Cuando las personas gitanas fueron obligadas a la esclavitud en Rumanía, asimilaron la lengua, por lo que su dialecto es hoy una forma arcaica del rumano. Algunos grupos de ellxs emigraron hacia Hungría tras su liberación. (Fraser, 1995: 33)

Prejuicios

La alterización de lxs romaníes condujo a su opresión, que apareció en forma de racismo estructural en el siglo XX. A lo largo de la historia, se han encontrado con el rechazo. Al principio, la sociedad mayoritaria lxs veía como vagabundxs poco fiables, y hoy en día los prejuicios formados anteriormente siguen presentes, incluso el racismo institucional se ha construido sobre ellxs (Kóczé, 2020). Esto explica la perdurable segregación en materia de vivienda y educación. En la vida cotidiana, las personas romaníes también pueden encontrarse con el racismo en situaciones ordinarias. Los prejuicios individuales y el racismo estructural van de la mano y explican su bajo estatus social, que dificulta su acceso a la sanidad, la educación o los servicios de la administración pública.

Genocidio

Uno de los mayores estallidos de opresión y violencia del siglo XX, y de hecho de la historia de la humanidad, el Holocausto, también conocido como “parajmos”² en lengua romaní, también afectó a las personas romaníes. Por desgracia, no existen datos exactos hasta la fecha, pero sabemos que cientos de miles de personas gitanas perdieron la vida durante la Segunda Guerra Mundial, víctimas del racismo. El

Día Mundial del Holocausto Romaní es el 2 de agosto, un día para recordar que este nivel de odio no debe repetirse.

¿Qué llevar de esto a la sala de formación?

a) La responsabilidad de la persona formadora

Según la concepción del poder de Foucault, el poder se transmite a través de las personas, ya que éstas adoptan diversas dinámicas de poder, concentrándolas así en sus propias creencias, percepciones y actitudes. En la medida en que el poder transmite una idea general sobre lo social impuesta desde arriba, lxs miembros de la sociedad también adoptan normas que vienen con esa idea (Foucault, 1975). Lxs formadorxs tienen poder y responsabilidad en el aula. Pueden reforzar o cuestionar las ideas hegemónicas. En el caso de los derechos de lxs romaníes, las responsabilidades podrían incluir ser conscientes de las ideas erróneas comunes contra lxs romaníes en la sociedad en general, reconocer cuando estas ideas erróneas se expresan en nuestros grupos y no dejarlas sin reflejar. Esto implica también reflexionar sobre nuestros propios prejuicios. El siguiente paso es poner en práctica estrategias concretas para gestionar los conflictos que puedan surgir en el aula de formación. Si nos encontramos con prejuicios durante nuestro trabajo de formación, es importante abordar lo que está mal en el pensamiento, sin culpar ni juzgar a la persona. En lugar de ello, debemos centrarnos en transmitir conocimientos y hechos reales, así como en rehumanizar discursivamente al grupo que está siendo estigmatizado.

b) Cómo contrarrestar los estereotipos negativos

Para una mejor comprensión, me gustaría dar ejemplos de ideas erróneas para disiparlas.

“Las personas gitanas son un grupo homogéneo con el mismo origen y cultura”

No es cierto, como he mencionado en la primera parte del capítulo, son un grupo heterogéneo con diferentes lenguas y con diferentes tradiciones. La diferenciación es importante para lxs propixs gitanxs. Debemos abstenernos siempre

² También llamados parajmos o parrajmos.

3 Los incidentes se publican en nuestra colección Incidentes críticos, en la que hemos reunido casos reales de educadorxs de personas adultas de Francia, Hungría, Italia y España. Todos los casos ilustran una situación de conflicto en un entorno de educación de adultos debido a desequilibrios de poder o a distintos tipos de discriminación. Para más testimonios de primera mano sobre cómo los desequilibrios de poder afectan a los formadores o a los alumnos en el aula, véase: Hanssen, M. -- Várhegyi V. (2023) Marco de competencias y recopilación de incidentes críticos. Proyecto Poder.

de generalizaciones.

“No quieren aprender.”

También es un malentendido muy fuerte, en muchos casos no es que no quieran aprender, a veces no tienen la oportunidad, debido a su origen socio-cultural y a la desigualdad de oportunidades. Además, la educación segregada sigue siendo, por desgracia, un fenómeno que afecta desproporcionadamente a la comunidad romaní.

“¿Es la cultura del pueblo gitano la cultura de la pobreza?”

No, el concepto de cultura es mucho más complejo que esto; se puede refutar lógicamente que no todas las personas gitanas son pobres, ni todas las personas pobres son gitanas. Además, no existe una cultura étnica que se aplique universalmente a todas las personas gitanas. Es importante prestar atención a esto, no confundir los dos conceptos y no tratar la situación de las personas gitanas únicamente como una cuestión social.

“El pueblo gitano siempre tiene muchos hijos”.

Los indicadores demográficos de un grupo social incluyen el número de nacimientos, las tasas de mortalidad, el crecimiento natural o la esperanza de vida al nacer. Estos factores están interconectados y no cambian aleatoriamente con el tiempo, sino que están estrechamente relacionados con el entorno socioeconómico imperante. El estereotipo sobre los hábitos de procreación de las personas gitanas distorsiona los procesos sociales reales. Las personas gitanas no tienen más hijos porque conscientemente quieren beneficiarse del sistema, es precisamente la discriminación social que rigidiza la separación entre gitanxs y no gitanxs la que mantiene la diferencia entre las tasas de fecundidad. El aumento de la proporción de población romaní también se debe al descenso de la tasa de fecundidad de la población no romaní, aunque las personas romaníes también se ven afectadas por este proceso, si bien en un espacio más lento.

c) Ejemplos de la vida real: estereotipos sobre las personas gitanas en el aula de formación

La perpetuación irreflexiva de los pre-

juicios y estereotipos predominantes puede causar daños en los entornos educativos, incluso cuando se manifiestan sin mala intención. Aquí mostraremos dos ejemplos de la vida real en los que surgen estereotipos contra la población romaní en el aula de formación, uno desde el punto de vista de un alumno romaní y otro desde el punto de vista de una persona facilitadora romaní.³

Incidente 1: Madres gitanas

La narradora es una persona de origen gitano que participó en un curso de formación de auxiliares docentes, en el que los temas eran conocimientos básicos sobre cuidados, familia y sociedad. En varias ocasiones, la profesora también compartió su opinión sobre el trabajo con familias de origen gitano. Hizo comentarios generalizadores y racistas, como que lxs niñxs romaníes debían recibir un trato diferente al de los niños no romaníes. Básicamente, la afirmación de que cada alumnx merece un trato diferente es indiscutible, sin embargo, el hecho de que esto se vincule específicamente al origen colectivo presupone un peligroso esencialismo. Una afirmación de este tipo, que sugiere que niñxs de origen gitano deben recibir un trato diferente por el mero hecho de ser gitanxs, es perjudicial porque refuerza la idea de que estxs niñxs son de algún modo diferentes de lxs demás, naturalmente. De hecho, es fundamental que todxs lxs niñxs reciban las mismas oportunidades y el mismo trato que sus compañerxs durante su educación. El trato diferenciado en forma de discriminación positiva pretende contrarrestar los procesos sociales, en lugar de interferir en alguna predisposición mítica. Además, la profesora también mencionó que las madres gitanas son mejores madres que sus homólogas no gitanas, ya que tienen “mejor instinto” cuando se trata del cuidado de lxs niñxs. Esta afirmación podría parecer positiva, pero también contribuye a la naturalización de la diferencia, ya que “instinto” es un término que relaciona el comportamiento humano con la naturaleza y no con la cultura, por lo que un atributo aparentemente positivo contribuye a la deshumanización de un grupo. Además, asignar un único descriptor positivo a todo un grupo es tan erróneo como afligirlo con un atributo negativo.

Incidente 2: ¿Y Olaszliszka?

“Soy una persona formadora/ facilitadora en una ONG húngara que imparte “cursos de sensibilización” sobre los prejuicios, estereotipos e ideas erróneas que la gente tiene sobre lxs romaníes. La mayoría de las veces trabajamos en colegios, con grupos de estudiantes o de profesorxs. Una vez organizamos una sesión para un grupo de profesorxs de la misma escuela con mi compañerx de formación. Es bastante habitual que los grupos nos vean como lxs representantes del grupo étnico gitano “unificado”, que pueden y deben responder a todas las preguntas sobre los comportamientos de otras personas gitanas. Entonces, cuando trabajamos con los pensamientos y prejuicios durante nuestra formación, casi siempre oímos esta frase “No tengo prejuicios / no soy racista, pero...” y entonces sabemos que oiremos algo sorprendente. Un profesor de este grupo dijo esta frase y la siguió con “¿qué pasa con Olaszliszka?”⁴. No era una pregunta, sino una acusación. En el grupo estalló una gran discusión. Nosotrxs, como facilitadorxs, no respondemos a estas acusaciones, sino que “invitamos” a las demás personas del grupo y les preguntamos “¿qué pensáis? ¿Cuál es tu opinión al respecto?” para que puedan debatir. Por supuesto, a veces es difícil mantener la paciencia, y por eso vamos en parejas para facilitar estas sesiones de formación, por si a alguien le “aprietan los botones” y la otra persona puede tomar el relevo. Me quedé muy sorprendidx y enfadadx, ya que nadie había mencionado este ejemplo en las formaciones que había impartido antes”

En este caso, el comentario de lxs participantes está haciendo una generalización condenatoria, insinuando que porque se produjo ese incidente homicida contra el profesor no gitano, está justificado ser receloso con las personas gitanas. La discriminación de todo un grupo étnico basada en las acciones de unas pocas personas es injusta para el grupo y refuerza aún más los estereotipos negativos en la sociedad. En este caso, la persona de etnia romaní era la facilitadora y le resultaba demasiado doloroso reaccionar, por lo que su cofacilitadora, también de etnia romaní, tomó la iniciativa en el debate. En el caso de una persona facilitadora

no gitanx, es importante abordar debates como éste por dos razones. En primer lugar, nunca sabemos si en nuestro grupo hay una persona de etnia romaní que pueda sentirse perjudicada por estos estereotipos. Dos, todxs lxs participantes son miembros de la sociedad, y es una buena oportunidad para defender los derechos de las personas gitanas y ayudar a lxs participantes a disipar prejuicios.



⁴ Un caso muy famoso en Hungría. En 2006, un profesor atravesó con su coche un pueblo llamado Olaszliszka, en el condado húngaro de Bosod-Abaúj-Zemplén, y casi arrastró con él a una niña romaní que corrió delante de él por la carretera. Se bajó del coche para ver cómo estaba la niña, que estaba ilesa, pero asustada. La familia de la niña le rompieron el parabrisas, le sacaron del coche por ese agujero y le atacaron. Las heridas que sufrió a causa del linchamiento le causaron la muerte delante de sus dos hijas, que también iban sentadas en el asiento trasero del coche. Varios miles de personas asistieron a su funeral. En 2009, el tribunal declaró a los 8 autores culpables de homicidio en grupo cometido con extrema crueldad. Se desató un debate nacional sobre los “crímenes gitanos”.

Conclusión

El pueblo romaní tiene una historia rica y compleja que abarca siglos, empezando por su migración desde el subcontinente indio a diversas partes de Europa. A pesar de su larga presencia en Europa, a menudo han sido marginados y tratados como forasteros. El viaje de los romaníes a Europa se produjo a lo largo de múltiples oleadas migratorias, con importantes poblaciones asentadas en los Balcanes y Europa Oriental, así como en Europa Occidental.

A lo largo de la historia, los romaníes se han enfrentado a la discriminación y la persecución, incluidos el reasentamiento forzoso, la esclavitud y la violencia selectiva. En la Segunda Guerra Mundial, el régimen nazi llevó a cabo un genocidio contra los romaníes que causó la muerte de cientos de miles de personas. Incluso después de la guerra, la opresión y la discriminación persistieron, especialmente en Europa del Este, donde las comunidades romaníes se enfrentaron a la esterilización forzosa y a otros abusos contra los derechos humanos.

En el aula, es esencial que las personas educadoras aborden las ideas erróneas y los estereotipos sobre las personas gitanas. Proporcionando información precisa y fomentando el diálogo, las personas educadoras pueden promover la comprensión y la empatía entre los alumnos. Además, las personas educadoras deben ser conscientes de su propio lenguaje y comportamiento para asegurarse de que no perpetúan los prejuicios o la discriminación. La creación de entornos de aprendizaje integradores y la lucha contra las desigualdades sistémicas son pasos cruciales para promover los derechos de los gitanos y la justicia social.

Bibliografía

Kóczé, A. (2020): Racialization, Racial Oppression of Roma. In: Ness I., Cope Z. (eds.): *The Palgrave Encyclopaedia of Imperialism and Anti-Imperialism*. Cambridge: Palgrave-Macmillan.

Bottlik Zs: *Cigányok, Romák Európában*

Kállai E.: *CIGÁNY CSOPORTOK EURÓPÁBAN ÉS MAGYARORSZÁGON*
Kemény I. , Report on the research conducted in 1971 dealing with the situation of Gypsies in Hungary. Budapest 1976

Fraser, A. (1995). *The gypsies*. Chichester: Wiley. 8
Racialization, Racial Oppression of Roma Galtung, J. (1971). A structural theory of imperialism. *Journal of Peace Research*, 8(2), 81-117.

Gheorghe, N. (1997). The social construction of Romani identity. In T. Acton (Ed.), *Gypsy politics and Traveller identity*. Hatfield: University of Hertfordshire Press.

Havas G. (2016). A Kemény István vezette 1971-es Országos Reprezentatív Cigányvizsgálat keretében készült interjúk. *Socio.hu*. https://www.socio.hu/uploads/files/2016_2/kemeny_gyujt.pdf

Jourdan L. (2000.12.05.) Gypsy hunt in Switzerland: Long pursuit of Racial purity. European Roma Rights Centre. <https://www.errc.org/roma-rights-journal/gypsy-hunt-in-switzerland-long-pursuit-of-racial-purity>

Mayall, D. (2004/2003). *Gypsy identities 1500-2000: From egyptians and moonmen to the ethnic romanian*. Florence: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203490051>.

Más recursos sobre los derechos de lxs gitanxs

Amnesty International (2015.04.23.) The Roma in Europe: 11 things you always wanted to know but were afraid to ask. <https://www.amnesty.org/en/latest/campaigns/2015/04/roma-in-europe-11-things-you-always-wanted-to-know-but-were-afraid-to-ask/>

European Comission: Roma equality, inclusion and participation in the EU. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combatting-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_en

Jovanović D. – Lee J. (2020.02.25.) ERRC Opinions: The Roma Movement in the 2020's <https://www.errc.org/news/the-roma-movement-in-the-2020s>

European Union Agency for Fundamental Rights (2022.10.25.) Roma in 10 European Countries – Main results. <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/roma-survey-findings>

Prisión, exclusión y justicia reparatora

Roberto Mazzini
(Giolli Cooperativa Sociale, Italia)



1 El Instituto Nacional de Justicia de EE.UU. (2008, 20 de febrero) informa: <Los 401.288 presxs estatales liberadxs en 2005 tuvieron 1.994.000 arrestos durante el periodo de 9 años, una media de 5 arrestos por presx liberadx. El 60% de estas detenciones se produjeron durante los años 4 a 9. Se estima que el 68% de lxs presxs puestxs en libertad fueron detenidxs en el plazo de 3 años, el 79% en el plazo de 6 años y el 83% en el plazo de 9 años.>

2 En Italia, algunos datos oficiales de la web de la Policía Penitenciaria cifran la reincidencia de lxs internxs en un 68,45% y la de las medidas alternativas en un 19% (Redazione, 2018, 19 de septiembre).

3 Dennis Chapman describió el estereotipo de la persona delincuente como pobre.

4 "Institución total", tal y como la define Goffman, es un lugar (prisión, hospital psiquiátrico, cuartel, hospicio...) en el que la vida cotidiana total de las personas está completamente controlada y determinada por la Institución, mientras que otras instituciones suelen controlar sólo parcialmente su vida (escuela, servicios públicos, etc.). Este hecho crea una nueva identidad fuerte en lxs internxs. Ver también Curcio (2013) un análisis profundo de los mecanismos de opresión en el mercado de trabajo que crean un profundo sufrimiento. Sobre Instituciones Totales, un texto claro, denso y profundo está en Ristretti Orizzonti, revista escrita en italiano por personas detenidas: <http://www.ristretti.it/areestudio/territorio/opera/documenti/volontariato/seminario.htm>

5 Investigación concreta sobre la realidad carcelaria en Italia; a pesar de los tiempos el análisis sigue siendo válido a lo sumo.

En este artículo analizamos el papel de las personas educadoras de adultxs cuando entran en prisión, para concienciar sobre la complejidad del entorno y de la tarea. Tocamos diferentes niveles de esta complejidad: teórico, metodológico y técnico. Asumimos un punto de vista crítico con respecto al sistema penitenciario y proponemos alternativas como la Justicia Restaurativa o el Abolicionismo. Como la práctica de Giolli se basa en el trabajo de Freire y Boal, nuestra reflexión se inspira en nuestro enfoque, aunque otros métodos teatrales también pueden ser significativos, si son compatibles con esta reflexión.

El contexto carcelario

Según Foucault (1995), la prisión como castigo generalizado se inventó en torno al siglo XVII para humanizar el castigo que antes se basaba en el terror espectacular (quemar, descuartizamiento), la acusación pública (picota) y la expulsión (exilio); ha crecido con la ambigüedad subyacente entre humanizar y ejercer un mejor control. Las finalidades oficiales del encarcelamiento, tal como se enuncian actualmente, son tres:

- Disuadir (infundir miedo a lxs ciudadanxs)
- Castigar
- Reeducar.

En Italia, hace dos siglos, Cesare Beccaria introdujo y reforzó esta última función con su famoso texto "Dei delitti e delle pene" (Sobre el delito y el castigo).

Pero, ¿cuál es la realidad?

hablan de una tasa de reincidencia del 69% en Italia, es decir, entre lxs que sa-

len de prisión, el 69% vuelve a los cinco años. No es una sorpresa, ya que la separación de la sociedad sirve para educar para la reinserción: un oxímoron. Además, en la cárcel se niega el afecto, la sexualidad, el trabajo y el intercambio con el territorio, en estas circunstancias, ¿se puede seguir hablando de reinsertar a lxs detenidxs en la sociedad?

la persona delincuente por excelencia es la persona pobre, no la persona estafadora de alto rango que especula en bolsa, no la que contamina el medio ambiente para obtener beneficios, no la que destruye el trabajo de lxs pequeñxs agricultorxs para sus propios intereses. El estereotipo de la persona delincuente es la persona pobre³ (Chapman, 2013).

Lo que la sociedad capitalista necesita es un lugar (cárceles, manicomios) para encerrar a las personas que potencialmente alteran el orden y convertirlo en una advertencia a todas las personas pobres para que no se rebelen contra las leyes y el statu quo, bajo la amenaza del encarcelamiento. Para las personas ricas, hay muchas salidas, desde leyes a abogados, desde alianzas a estereotipos positivos, etc.

Ciertamente, hay delitos que no son aceptables, pero los castigos podrían incluir vías alternativas a la cárcel (como la Justicia Restaurativa) o integradoras (medidas alternativas como el arresto domiciliario, el trabajo socialmente útil, la libertad condicional, etc.), mientras que éstas no son tan comunes.

Aquí es donde entramos como educadorxs de personas adultas.

Ahora intentamos describir nuestra posición, compartiendo lo que nuestras experiencias nos han enseñado, sin pretender conocer la Verdad universal.

Nivel político

- La posición de las personas formadoras - Instituciones Totales

Trabajar en una prisión significa entrar en una Institución Total⁴ (Goffman, 2017; Ricci y Salierno, 1971)⁵ donde se encierra principalmente a personas de clases sociales más bajas y con menos poder, digamos proletariado y subproletariado o clase obrera. Dado que

la prisión es un instrumento punitivo reciente, se puede plantear la hipótesis de una sociedad sin prisiones, al menos como medida punitiva generalizada. Se podría optar por el abolicionismo o la justicia reparadora en lugar de la justicia retributiva.

Una posible postura de quienes pretenden trabajar con personas presas, o con sus familias o con lxs funcionarixs de custodia es fijarse como objetivo a largo plazo la superación de la prisión como medida punitiva generalizada. Por lo tanto, lxs formadorxs no deberían ser conniventes con la idea dominante de Justicia Retributiva. No se debe contribuir a etiquetar y criminalizar a lxs presxs, ni adoptar una actitud paternalista de redención de la persona convicta adoptando una actitud terapéutica de “atención psicológica”. Al mismo tiempo, la persona formadora no debe confabularse⁶ con la persona presa, asumiéndolx como “oprimidx”, en su comportamiento ilegal -e individualista-. Llevar el arte a la cárcel sólo con fines estéticos o de entretenimiento cuestiona el significado político de la intervención.

Es una posición difícil la de persona educadora de adultxs en la prisión, que creemos debe inspirarse en la “concienciación” de Paulo Freire (Freire, 1970), de ahí que la persona formadora deba ser capaz de hacer preguntas incómodas, tanto a lxs presxs y al personal como a la sociedad, con el fin de despertar una conciencia crítica sobre la prisión y el actual mecanismo de “justicia”.

No podemos ser cómplices de actos que atentan contra los derechos de lxs demás, pero tampoco podemos olvidar que quienes acaban en la cárcel no son la suma total de las personas delincuentes, ya que otrxs explotan a las personas legalmente o de otra forma. Las personas detenidxs no constituyen una muestra representativa, ya que en las cárceles se encuentran desproporcionadamente personas de las clases sociales con menos poder.

- **¿Qué poder tenemos?**

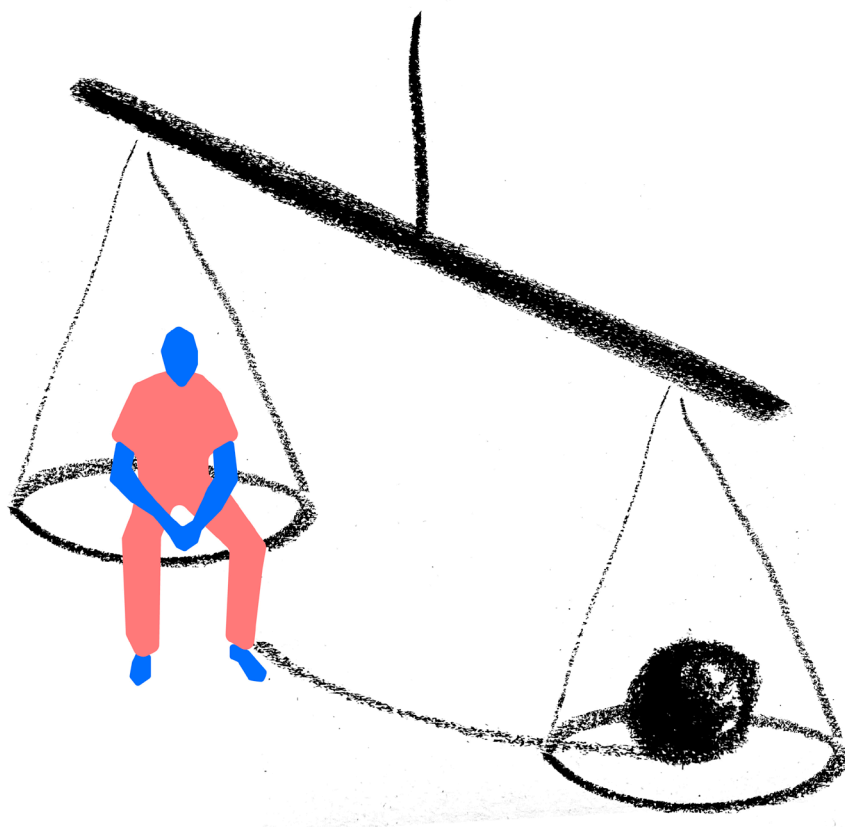
Como educadores de personas adultas entramos en un sistema de poder en el que nosotrxs, como formadorxs, tenemos más poder social que lxs reclusxs, pero menos con respecto a los altos cargos de la Institución. Sin embargo,

tenemos un poco de poder que podemos utilizar para la inclusión frente a la exclusión, teniendo cuidado de no ser expulsados de la prisión por posiciones demasiado extremas o de hecho sectarias⁷ (Freire, 1985). En nuestro recorrido educativo con lxs presxs tenemos el poder de determinar sobre todo los contenidos y el proceso, aunque con ciertos límites que nos impone la institución (número y elección de lxs participantes, horarios, espacios, etc. son elementos que podemos negociar, dependiendo de la prisión concreta en la que trabajemos).

Nuestro poder también actúa durante los talleres, en los que podemos intentar abrir espacios de inclusión allí donde empiezan las exclusiones: detenidxs locales frente a extranjeroxs, más fuertes frente a más débiles... Podemos utilizar nuestro poder para crear un entorno inclusivo que dé espacio a las diferencias, legitimando opiniones diversas, profundizando y cuestionando estereotipos y prejuicios.

⁶ “Colusión” es un término psicológico que se refiere al comportamiento concreto de una persona especialista, como un psicólogo, que asume neutralidad en una situación concreta, como una pareja en conflicto, pero que parcial o totalmente inconscientemente toma partido por uno de los bandos.

⁷ En este texto se critica también la “posición sectaria” asumida por personas que con buena voluntad quieren cambiar el sistema pero no son capaces de dialogar con otras opiniones y tienen la actitud de enseñar a las personas oprimidas lo que tienen que hacer.



- Posibles alianzas

En la prisión, es esencial tener alianzas para aumentar nuestro poder, alianzas que pueden ir desde el “área de Tratamiento” (la dirección y/o educadorxs, psicólogxs, voluntarixs, etc.) hasta el “área de Seguridad” (la dirección de la prisión, pero también funcionarixs individuales pueden ser de gran ayuda en el proceso y facilitarlo). Las alianzas externas, como el Ayuntamiento, las asociaciones que trabajan en el interior, las asociaciones de migrantes o de defensa de los derechos de las personas presas, la persona Garante de los Derechos de las Personas Presas, etc., también pueden marcar la diferencia en un proyecto en prisión, en la medida en que permiten una comunicación bidireccional entre la prisión y el territorio.

Estrategias

- Objetivos realistas pero significativos (triangulación)

Un aspecto importante a tener en cuenta es la triangulación de necesidades, que ayuda a no reducirse a trabajar sólo sobre las necesidades de la institución o las nuestras o las de lxs internxs. La triangulación consiste en comprender (intuir, investigar, preguntar, etc.) las necesidades de las partes implicadas (principalmente nosotrxs, lxs internxs, la institución) y valorar cuál puede ser un objetivo significativo para nosotrxs en esta situación, qué condiciones debemos pedir y, finalmente, decidir si proseguimos o no con la intervención.

Por ejemplo: la persona educadora de la prisión nos llama para realizar una labor educativa con lxs reclusxs, la dirección quiere mostrar su institución como una prisión modelo, lxs funcionarixs no quieren carga de trabajo adicional y lxs reclusxs quieren simplemente salir de sus celdas. El proyecto tiene que tener en cuenta estas condiciones y averiguar cómo combinarlas o neutralizarlas, sin aplastar las necesidades de lxs reclusxs (mero desahogo y tiempo fuera de la celda), del director de la prisión (crear una buena imagen) o las nuestras (cambiar totalmente las relaciones de poder en la prisión). Podría, por ejemplo, tener en cuenta las necesidades de lxs internxs no apretando demasiado, sino dejando espacio para la informalidad y la socialización, nego-

ciando con el director de la prisión que sólo podría salir un espectáculo si lxs internxs quieren hacerlo, sin imposiciones; la persona formadora podría decirle a la persona educadora de la prisión que trabajaremos sobre el grupo y sobre las habilidades para la vida de lxs internxs y diseñar un camino en el que dar espacio y voz a lxs internxs sobre los temas que les preocupan, procediendo gradualmente a un trabajo de concienciación.

Otra elección que hay que hacer es decidir si, en nuestro taller con reclusxs, nos centramos en el pasado (¿Cómo podríamos haber evitado la cárcel, con estrategias más maduras y eficaces, para satisfacer nuestras necesidades clave?), en el presente (¿Cómo vivir con esta Institución Total evitando tanto la adaptación total como la rebelión contraproducente?), o en el futuro (¿Qué dificultades tendremos cuando salgamos de aquí y cómo podríamos afrontarlas de forma constructiva?).

Otra estrategia clave que sugerimos es la de intentar abrir un diálogo entre la prisión y el territorio, para diluir el aspecto totalizador de la prisión, pero también para sensibilizar al territorio sobre la cuestión de la reinserción y las alternativas a la prisión.

Deben evitarse al menos dos tipos de proyectos, los que se centran en:

- la complicidad en la exclusión: es decir, una actitud crítica hacia lxs presxs, la connivencia con los mitos anteriores, el aplastamiento sobre la ideología de la institución,
- el paternalismo y el asistencialismo: es decir, hablar en nombre de lxs presxs sobre lo que necesitan, infantilizarlxs.

Nivel teórico

- Conceptos clave del campo

Es importante tener en cuenta los siguientes conceptos para ser inclusivxs a la hora de realizar un trabajo en grupo sobre este tema (por ejemplo, estamos llamadxs a trabajar con un grupo de profesionales o de ciudadanxs) y/o con un grupo mixto u homogéneo con esta identidad (por ejemplo, estamos llamadxs a trabajar con presxs o con un

grupo mixto).

Como ya se ha dicho, es muy raro que lxs miembros de la clase media, de la pequeña burguesía (lxs llamadxs trabajadorxs de cuello blanco, es decir, profesorxs, educadorxs, trabajadorxs sociales, comerciantes, etc.) acaben en la cárcel y menos aún los de la clase media-alta o alta, es decir, la alta burguesía (desde médicxs a funcionarixs, directivxs a empresarixs, etc.).

Foucault (1995) mostró cómo la prisión tiene una genealogía que está ligada a un cambio histórico en la forma de poder de las clases dominantes; de un poder que se impone por el terror (castigos contundentes en las calles para las multitudes) a un sistema basado en el control de las poblaciones pobres y luego en la reeducación de la persona que delinque (internamiento en instituciones totales como hospicios, lazaretos, asilos, cárceles).

Por lo tanto, para un enfoque crítico de la prisión, deben tenerse en cuenta estos conceptos clave:

1. Justicia Distributiva y Restaurativa (Zehr, 1990) que son los 2 enfoques de la criminalidad, donde el primero se centra en la infracción de la ley y el castigo del delincuente, mientras que el segundo se centra en reparar la ruptura de la confianza y cohesión social y presta atención a la víctima (el individuo y la comunidad a la que pertenece).
2. Abolicionismo⁸ (Vitale, 2017) que es el concepto de que la prisión podría y debería ser abolida y sustituida por otros métodos para contener la desviación. Total Institution (Curcio, 2013) those which master the total life of the inmates.
3. Reincidencia,⁹ el proceso que lleva a lxs detenidxs, cuando son liberadxs, a cometer nuevos delitos y volver a prisión..

• Mitos¹⁰

Los mitos más frecuentes que hay que desmontar (es decir, ideas falsas que quienes trabajan en este campo dan por evidentes) relacionados con la justicia son:

1. La cárcel sirve para castigar y re-

educar resocializando a lxs presxs. Por el contrario, la reincidencia demuestra la ineficacia de la reeducación.

2. Las personas pobres delinquen más que las ricas, precisamente porque están en la pobreza, (Basaglia, 2014) si bien Basaglia y la Criminología Crítica muestran que la mayoría de las personas violan a veces la ley, lo diferente es que si perteneces a clases bajas, arriesgas mucho para iniciar una carrera delictiva.¹¹
3. La prisión es una forma universal y eficaz de castigo. Como demostró Foucault, como castigo típico es reciente, sólo tiene algunos siglos; además, en otras culturas la pena para lxs delincuentes es diferente, como la reparación, la expulsión de la comunidad, etc. (véase, por ejemplo, las comunidades tradicionales bolivianas).

Estos tres mitos deben ser cuestionados en un proyecto en prisión, ya que son falsos como se explica en el apartado "Nivel político".

Según Freire, se puede incidir en los mitos planteando preguntas clave al grupo y ayudándole a pasar de la conciencia ingenua a la semitransitiva y a la transitiva/crítica.¹² Según Paulo Freire, el nivel semitransitivo es la conciencia que empieza a reflexionar sobre los problemas y la vida cotidiana no en términos de pasividad o con fatalismo (como la conciencia ingenua) sino con la voluntad de cambiar la situación; el límite es que lo hace de forma simplista, normalmente teniendo una lente en blanco y negro; la conciencia transitiva o crítica es cuando el grupo profundiza para analizar los mecanismos de opresión en lugar de acusar a la mala voluntad de la persona opresora como el único o principal factor de opresión.

Nivel metodológico

- El papel de la persona líder del proceso - El poder de la persona facilitadora

Tenemos cierto poder basado en:

1. nuestra competencia pedagógico-artística,

⁸ Paiella (2020) o Vitale (2017)

⁹ Un texto claro con datos del interior del Sistema Judicial en Italia: Leonardi, F. (2014).

Para el Reino Unido leer: Ministerio de Justicia, Inglaterra y Gales (2013).

Véase también: En EE.UU. 2/3 de lxs reclusxs vuelven a entrar en prisión a los 3 años (Departamento de Justicia de EE.UU., s.f.)

Véase también: Instituto de Investigación sobre la Pobreza (2020)

Véase también en francés: Gendreau P., Goggin C., Cullen F., Les effets des sanctions communautaires et de l'incarcération sur la récidive, Chap 3 Compendium 2000, SCC, SPC, 2000

¹⁰ En la perspectiva de Freire, los mitos son supuestos, generalmente no cuestionados, que encubren la realidad, la dinámica real del poder.

¹¹ Hay explicaciones alternativas relacionadas con la diferente atención que la policía presta a las diferentes clases sociales, los diferentes delitos que se castigan de diferentes maneras (más los delitos contra la propiedad que los que afectan a la sociedad en general), las redes sociales que defienden mejor a lxs miembros de las clases más altas, las diferentes habilidades para navegar mejor en el sistema judicial, los recursos económicos, los estereotipos que afectan a lxs jueces a la hora de elegir o no sanciones alternativas, etc.

Véase también para la psiquiatría, Basaglia (2014) que hace una visión crítica sobre la ideología psiquiátrica que utiliza la ciencia para justificar la discriminación clasista. El concepto clave es que la mayoría rompe las reglas sociales, pero una minoría estigmatizada es mayormente afectada por la institucionalización.

¹² La concienciación, según Freire, puede tener diferentes etapas y el proceso de "concienciación" intenta, mediante preguntas, problematizar la realidad y aumentar la concienciación desde una perspectiva ingenua hasta un pensamiento crítico. La concienciación es un proceso de concienciación estimulado por un enfoque mayéutico, es decir, una actitud similar a la de Sócrates de hacer preguntas en lugar de afirmaciones, para activar a la otra persona a pensar más profundamente. Es lo contrario de la "transmisión" de conocimientos en la que se basan la mayoría de los sistemas escolares.

2. las relaciones positivas establecidas dentro y fuera,
3. las alianzas establecidas con algunos roles en la prisión,
4. nuestra utilidad para la prisión, que puede demostrar con nuestra presencia que es más moderna y avanzada que otras. Se trata de una cuestión delicada, pero nuestro trabajo puede utilizarse positivamente, como se explica en la sección “Triangulación”.

Pero nuestro papel no consiste simplemente en impartir un curso de teatro u otro taller sin obstáculos, sino también en cuestionar la Institución, aportando nuevas perspectivas al sistema.

- **Actitud básica (política y relacional)**

Creemos que al menos 3 actitudes son importantes en la realización del proyecto y en la conducción del grupo de detenidxs si queremos utilizar nuestro poder inclusivo:

1. Suspensión del juicio sobre el delito cometido: no entramos en una prisión como nuevos jueces, sino como activadorxs de la conciencia crítica.
2. Escucha general y respeto a lxs internxs, en particular.
3. La mayéutica, es decir, el arte de hacer preguntas para sacar a la luz la conciencia de las personas y del grupo, desde los mitos, los estereotipos y el fatalismo hasta el pensamiento crítico. Tanto hacia lxs reclusxs como hacia el personal penitenciario.

- **Lenguaje**

¿Qué tipo de lenguaje/expresiones debemos utilizar y cuáles debemos evitar? No existen movimientos que reivindiquen un lenguaje determinado para definir a lxs presxs, como ocurre con las personas LGBTQIA+ y otras, por lo que no hay un léxico políticamente correcto del que aprender en este ámbito. Sin embargo, es importante conocer un poco la jerga carcelaria, por ejemplo “infame”, (el que chiva a lxs guardias, en las cárceles italianas), “agente” en lugar de guardia o alcaide es más respetuoso, la palabra “colega” evoca a lxs reclusxs lxs agentes (que se llaman así entre ellos). Pero cada lugar/país ten-

drá su propia jerga que aprender.

Sobre todo, debemos tener cuidado de no utilizar un lenguaje despectivo, sentencioso, desvalorizador con respecto a lxs detenidxs, que son ante todo personas, que también han cometido ilegalidades, pero no son “asesinxs, ladronxs, etc.”. Cometieron delitos, pero no debemos identificarlxs con los delitos, como si éstos fueran los aspectos únicos de su personalidad. Sabiendo que la ley y la justicia no siempre van de la mano, también deberíamos reflexionar sobre el tipo de delito cometido (no es lo mismo asesinar para la mafia que robar para alimentarse, violar a una mujer que inmigrar ilegalmente, etc.); de este modo podemos poner a prueba nuestros límites personales para trabajar con algunos tipos de personas y hasta qué punto somos capaces de activar procesos inclusivos.

Nivel técnico

- **¿Qué ejercicios y técnicas utilizar y por qué?**

El método es la forma de combinar las técnicas con el contexto específico, la fase en la dinámica del grupo, el objetivo que tenemos, el tiempo que nos queda, etc. Por lo tanto, los niveles metodológico y técnico son bastante diferentes. En general, podemos decir que para ser inclusivos necesitamos técnicas/ejercicios de un marco inclusivo, es decir, todas las reflexiones anteriores.

Las técnicas son diferentes, dependiendo de los métodos utilizados. En general, podemos decir que los juegos infantiles no siempre son apreciados por considerarse infantilizantes, y entre los enfoques teatrales mucho depende de la cultura local. Nosotros, como Giolli, utilizamos mucho el Teatro del Oprimido¹³ ya que, en nuestra visión, es más útil para la concienciación y la liberación. Por lo tanto, utilizamos juegos y ejercicios de la práctica de Boal (Boal, 1993), Image-Theatre, Forum-Theatre como herramientas principales.

Esta elección también se debe a que el arsenal de juegos del Teatro del Oprimido hace hincapié en la flexibilidad y la no profesionalidad, es decir, no es importante hacer muy bien el ejercicio, el objetivo no es especializar a las perso-

13 El Teatro del Oprimido (TO) es un sistema de ejercicios y técnicas para ayudar a liberar a los grupos oprimidos mediante el teatro. El TO cuestiona el sistema de poder e intenta poner en práctica el diálogo mientras que existe el monólogo, es decir, un bando domina al otro, como hombres frente a mujeres, blancxs frente a negrxs, capaces frente a discapacitadx, heterosexuales frente a LGBT*, adultxs frente a niñxs, etc. Se analiza y cuestiona cualquier diferencia que genere desigualdad en el poder y TO proporciona herramientas para encontrar formas de superar la opresión.

14 En términos de Boal: desmecanizar, es decir, liberar los condicionamientos sociales que nos han afectado y nos afectan a nivel mental, corporal y emocional.

nas en algún comportamiento, sino, por el contrario, desespecializarlas¹⁴, con el fin de devolver a lxs participantes la sensación de que son más de lo que son actualmente, pueden sentir más, ser más creativxs, romper las estructuras sociales encarnadas en sí mismxs. Por tanto, la elección de este tipo de ejercicios y juegos puede contribuir a crear un entorno inclusivo, dando la palabra a cada singularidad.

Nivel organizativo

El objetivo es organizar una ruta inclusiva; para ello podemos tener en cuenta varios elementos:

1. la persona facilitadora o facilitadoras,
2. otras figuras de apoyo,
3. los espacios,
4. la composición del grupo
5. los tiempos,
6. las colaboraciones que se activarán.

Para planificar un itinerario de trabajo en prisión hay que elegir entre los elementos mencionados. Una pareja líder en lugar de una única persona formadora ayuda a vigilar las distintas dinámicas ocultas en el grupo y, de este modo, proteger a los más débiles, prevenir conflictos, etc. Un itinerario inclusivo se beneficia de la presencia de voluntarixs y otras posibles figuras dentro del grupo de reclusxs; esto ya es una forma de inclusión, muy apreciada por lxs reclusxs. No siempre es posible, pero puede ser una petición a negociar con la institución. Lxs funcionarixs de custodia y las figuras psicológicas, en cambio, no son bien recibidas por lxs reclusxs, según nuestra experiencia.

En cuanto a los espacios, lo mejor es que sean lo más seguros posible, aislados del ruido y adecuados para el tipo de trabajo que queremos realizar. Recomendamos un grupo de un mínimo de 8 y un máximo de 12 personas, para tener un flujo de trabajo óptimo, es decir, que permita crear sensación de grupo, pero también amortiguar las inevitables ausencias. Como participantes podemos elegir si hacer un grupo de nacionales o mixto; si trabajar con presxs ordinarixs o con especiales (delincuentes sexuales y otros tipos delicados que no se mez-

clan de buen grado), con mujeres o con hombres, con personas presas de larga o corta estancia.

Si optamos por las de corta duración, somos conscientes de que la dinámica del grupo se verá afectada por numerosas llegadas y salidas, debidas a ex-carcelaciones o traslados. Nos parece útil colaborar, para la inclusión social postpenitenciaria, con figuras y organismos externos, como voluntarixs, educadorxs, profesorxs, familias de presxs e inmigrantes, asociaciones de voluntariado y culturales, así como sindicatos y cooperativas de inserción laboral, servicios sociales y educativos y otros; en general, aquellos que giran en torno al mundo del trabajo, el uso positivo del tiempo libre, las relaciones familiares y que están vinculados al debate sobre la reinserción de lxs presxs.

Alternativas a la prisión

La forma en que estamos acostumbradx a pensar en la prisión parte de la base de que puede parecer normal y convincente pensar en devolver el daño a quien lo ha hecho. La cuestión es que una justicia que deja de ser virtud para convertirse en ejercicio de la violencia, en represalia del mal, aunque sea legítima, es una justicia que plantea muchos problemas:

1. se parece tanto a lo que quiere combatir (véase: pena de muerte),
2. una forma de justicia que coincide con la represalia contra el mal se centra en la persona que cometió el delito y olvida a la víctima; si no hay una persona a la que castigar, parece que no hay justicia que hacer,
3. para las víctimas de crímenes que quedan sin resolver o para las víctimas de crímenes cuyos autores mueren, hay mucho que hacer, aunque no haya nadie a quien castigar,

una forma de justicia que coincide con perjudicar a la persona delincuente es enemiga de la verdad y de la responsabilidad: una justicia que coincide con duplicar el mal es éticamente gravosa para las víctimas, que no tienen más remedio que pedir que se les inflija un nuevo mal y hay víctimas que no soportan este coste moral y no quieren pedir esta forma de justicia.

La aplicación de una pena no basta para resolver la demanda de justicia.

¿Existe alguna otra forma de justicia?

Sí, por ejemplo en muchos países existen medidas alternativas, libertad condicional, etc. e intentos de introducir también la Justicia Restaurativa¹⁵ para acompañar, al menos, a la actual Justicia Distributiva.

Las condiciones metodológicas para activar las vías de Justicia Restaurativa son: participación activa, voluntariedad, consenso, confidencialidad, privacidad. Los elementos característicos en este caso son: centralidad de la víctima y sus necesidades, reivindicación de la responsabilidad de la persona autora hacia alguien (y no sólo hacia algo), implicación de la comunidad, valor de la relación, encuentro entre la víctima y persona autora, decir la verdad y escuchar, emociones, reparación, solución compartida, mirada hacia el futuro y una tercera persona formada e imparcial.

La Justicia Reparadora parte de una comprensión diferente del delito:

1. se centra en el daño sufrido por la víctima y, sobre todo, en la activación de vías de reparación del daño,
2. se ocupa del conflicto desde un punto de vista relacional,
3. busca dar voz a la víctima, en su singularidad, correspondiendo a su petición de que se reconozca su dolor, fruto del delito recibido.

Las alternativas a la prisión forman parte de otro mundo posible basado en la justicia.

Bibliografía

Basaglia, F. & Basaglia, F. O. (2014). *La maggioranza deviante. L'ideologia del controllo sociale totale*. Milan, Italy: Baldini+Castoldi.

Bertagna, G., Ceretti, A. & Mazzucato, C. (2015). *Il libro dell'incontro. Vittime e responsabili della lotta armata a confronto*. Milán, Italia: Il Saggiatore.

Boal, A. (1993). *Theatre of the Oppressed*, Londres, Reino Unido: Routledge.

Chapman, D. (2013). *Sociología y el estereotipo del delincuente*. Kindle.

Ciappi, S., Masin, S., & Pavan, R. (2020b). *Come oro tra le crepe: Ovvero l'arte gentile di riparare le relazioni. Modalità e prassi d'intervento del facilitatore nella giustizia riparativa*. Italy: PM edizioni.

Conexiones entre pobreza, encarcelamiento y desigualdad. (2020, 22 de junio) Instituto de Investigación sobre la Pobreza. <https://www.irlp.wisc.edu/resource/connections-among-poverty-incarceration-and-inequality/>

Cullen, F. T., Jonson, C. L., & Nagin, D. S. (2011). *Prisons Do Not Reduce Recidivism* Las prisiones no reducen la reincidencia: El alto coste de ignorar la ciencia. *The Prison Journal*, 91(3). <https://doi.org/10.1177/0032885511415224>

Curcio, R. (2013). *Mal di lavoro. Socioanalisi narrativa della sofferenza nelle attuali condizioni di lavoro*. Italy: Sensibili alle foglie.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris, France: Gallimard.

Foucault, M. (1995). *Discipline & Punish: El nacimiento de la prisión*. Nueva York, NY: Vintage Books.

Foucault, M. (2005). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigioniera*. Milan, Italy: Einaudi.

Freire, P. (1985b). *La política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Westport, CT: Praeger.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.

¹⁵ En palabras de Adolfo Ceretti - Profesor de criminología, mediador penal, experto en Justicia Restaurativa:

“El reto que plantea la Justicia Restaurativa es intentar superar la lógica del castigo, pasando de una lectura relacional del fenómeno delictivo, entendido principalmente como un conflicto que provoca la ruptura de expectativas simbólicamente compartidas. El delito ya no debe ser considerado meramente como una falta cometida contra la sociedad, o como un comportamiento que perturba el orden constituido establecido y que exige el pago de una pena, sino como una conducta intrínsecamente lesiva y ofensiva, que perjudica y abusa, que puede causar a las víctimas privaciones, sufrimiento, dolor, incluso la muerte y que exige, por parte de la persona que delinque, principalmente la activación de formas de reparación del daño causado.”

Entre las principales normas supranacionales que hacen referencia a la Justicia Restaurativa se encuentran:

- Recomendación 19/99 del Consejo de Europa
- Directiva 29/2012 de la Unión Europea
- Recomendación CM/Rec (2018)8 D. Ley nº 150, de 10 de octubre de 2022, por la que se desarrolla la Ley nº 134, de 27 de septiembre de 2021.

Sobre la Justicia Restaurativa existen diferentes enfoques:

- (Justicia de Impacto, 2023)
- (Justicia Restaurativa, 2023)
- (Thompson, 2015)

Ver también:

- (Bertagna, G., Ceretti, A. & Mazzucato, C. 2015)
- (Morineau, 2004)
- (Ciappi et al. 2020)

Recursos en francés:

- Le Centre de services de justice réparatrice (CSJR) (n.d.)
- Les mesures alternatives à l'incarcération [Report] (2013).

do. Greenwich, NY: Owl Pen Books.

Goffman, E. (2017). *Asilos: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales y otros internos*. Routledge.

Le Centre de services de justice réparatrice (CSJR). (n.d.). CSJR - Centre de Justice Réparatrice. CSJR. <https://csjr.org/fr/>

Les mesures alternatives à l'incarcération. (2013). [Report] <http://www.gip-recherche-justice.fr/conference-consensus/wp-content/uploads/2013/01/fiche-5-mesures-alternatives-a-lincarceration.pdf>

Leonardi, F. (2014). *Le misure alternative alla detenzione tra reinserimento sociale e abbattimento della recidiva*. www.academia.edu. Retrieved from <https://www.academia.edu/9950268/>

Medición de la reincidencia | Instituto Nacional de Justicia. (sin fecha). Instituto Nacional de Justicia. Recuperado de <https://nij.ojp.gov/topics/articles/measuring-recidivism>

Ministerio de Justicia, Inglaterra y Gales. (2013). *Boletín trimestral de estadísticas de reincidencia probada*. Boletín de estadísticas del Ministerio de Justicia. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a80dcd4ed915d74e33fcd58/proven-reoffending-2013.pdf>

Morineau, J. (2004). *Lo spirito della mediazione*. Milán, Italia: FrancoAngeli

Paiella, G. (2020, 11 de junio). *¿Qué es la abolición de las prisiones? ¿Cómo funcionaría?* GQ. Obtenido de <https://www.gq.com/story/what-is-prison-abolition>

Redazione. (2018, 19 de septiembre). *Recidiva: sui dati regna lincertezza*. Polizia Penitenziaria. Retrieved from <https://www.poliziapenitenziaria.it/public-post-blog-recidiva-sui-dati-regna-lincertezza-3544-asp/>

Ricci, A. & Salierno, G. (1971). *Il carcere in Italia. Inchiesta sui carcerati, i carcerieri e l'ideologia carceraria*. Milán, Italia: Einaudi.

Sensibili alle foglie. (n.d.). Obtenido de <http://www.ristretti.it/areestudio/territorio/opera/documenti/volontariato/seminario.html>

Thompson, K. (2015, 9 de julio). *La justicia restaurativa en la práctica - Prison fellowship*. Prison Fellowship. <https://www.prisonfellowship.org/2015/07/restorative-justice-in-practice/>

Vitale, A. S. (2017). *El fin de la actuación policial*. Londres, Reino Unido: Verso Books.

USDOJ: FBCI: Prisoners and Prisoner Re-Entry. (n.d.). https://www.justice.gov/archive/fbci/progmnu_reentry.html

Zehr, H. (1990). *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*. Londres, Reino Unido: Herald Press.

Movimiento contra la psiquiatría

Massimiliano Filosi y Chiara Ioriatti (Giolli Cooperativa Sociale, Italia)

Introducción

Comparado con otros, este capítulo puede parecer menos relacionado con el trabajo de profesorxs, educadorxs o facilitadorxs. Pero no es así: a cualquier persona formadora le puede ocurrir llevar a cabo actividades en instalaciones que se ocupan de la salud mental, es decir, lugares que proporcionan apoyo y, a menudo, alojamiento a personas que emprenden, voluntariamente o no, un camino de “recuperación”. Pueden ser “centros de salud mental”, o casas y estructuras donde las personas suelen definirse como “frágiles” o “vulnerables”, donde pueden vivir en autonomía con el apoyo de una persona operadora profesional y donde nosotrxs, como facilitadorxs, entramos para realizar algún tipo de actividad. Al mismo tiempo, nos oponemos firmemente a la idea de que el tema de la salud mental sólo pertenece a los muros de estas instituciones. La esfera de la salud mental, la “locura”, la “normalidad” y la distinción entre ambas es un área muy sensible. En cada clase, grupo o sesión puede haber alguien afectado por este tema, para quien posiblemente esté relacionado con una situación de opresión. Por esta razón, creemos que es importante debatir este tema, aunque a primera vista el trabajo de una persona educadora de adultxs pueda parecer ajeno a la salud mental.

Contextualization

Antes de la llegada de la psicología, el significado de enfermedad mental era muy debatido: era frecuente el uso de frases como “enfermedad”, “problemas mentales”, “falsas enfermedades” o incluso “simulación”. Una referencia interesante al respecto es la obra de Jean-Martin Charcot. En su época, ayudar a lxs “enfermxxs” no significaba hacer terapia, sino tratarlos en un hospital, lejos de las demás personas, no porque

se les considerara necesariamente “enfermxxs”, sino porque “molestaban” a las demás personas. La mayoría de las personas recluidas solían ser pobres o de baja condición social. En el siglo XIX, en Europa, el campo de la medicina empezaba a aceptar las dificultades psicológicas como enfermedades reales y separadas de las enfermedades médicas.

Tamás István Szász impugnó la definición de enfermedad mental, defendiendo más bien la existencia de problemas neurológicos, trastornos del comportamiento, dificultades de carácter filosófico-existencial, a los que la psiquiatría dominante ofrecía respuestas de carácter restrictivo destinadas más a apaciguar a la opinión pública que a tratamientos adecuados, mejora de la calidad de vida, respeto de los derechos. Szász también critica esta postura en su libro “El mito de la enfermedad mental”. Las relaciones de poder en este campo son decisivas. Quién tiene el poder de determinar qué paciente está “realmente” enfermxx y quién no, y tiene el poder de encerrar a otras personas basándose en criterios creados en su campo. Las relaciones de poder también son evidentes en el caso de la histeria -un diagnóstico que sólo se daba a las mujeres-, que al principio también se consideraba una forma de simulación, o una manera de engañar al médico.

Szász también critica las fuertes dicotomías que describen a las personas como buenas o malas, pecadoras o inocentes, enfermas o sanas. Las relaciones de poder a menudo aparecen físicamente: las batas blancas de lxs médicxs frente a las sudaderas de lxs residentes, o a través del uso de un lenguaje formal/médico que no es accesible para la gente corriente, por no hablar de las personas con enfermedades mentales que pueden tener capacidades cognitivas reducidas. Estas cuestiones están más relacionadas con la propia “Institución”, pero ¿qué pasa con nosotrxs, lxs educadorxs?

Apertura/cierre de manicomios: el caso italiano

A finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, tanto en Europa como en Estados Unidos comenzaron a desarrollarse experiencias que tendían

a ir más allá de los confines del hospital psiquiátrico y en la dirección de devolver a las personas con problemas psiquiátricos a la comunidad, a través de grupos de colaboración autogestionados (comunidades terapéuticas), basados en principios psicosociales. La metamorfosis se manifestó en la creciente oposición a la medicalización forzosa y a los tratamientos médicos considerados inhumanos, desencadenando el llamado proceso de desinstitucionalización.

En este contexto, la experiencia italiana que condujo a la aprobación en el Parlamento de la llamada “Legge Basaglia” marcó para siempre la memoria de las personas implicadas. El rechazo de la psiquiatría tradicional por parte de Franco Basaglia transformó para siempre las instituciones. Basaglia era famoso tanto por su capacidad visionaria para imaginar y practicar alternativas terapéuticas a la contención tradicional, como la lobotomía, el electroshock y el internamiento en manicomios; como por su habilidad para implicar en esta operación a toda la sociedad civil.

En su visión, la persona demente ya no era vista como un caso clínico, sino como un ser humano con un nombre, una historia y vínculos sociales. Se entendía que había que devolver al paciente su plena capacidad para ejercer sus derechos y deberes. Por lo tanto, toda la sociedad y las comunidades de referencia deben ser reformadas, educadas y activadas para acoger a las personas que, con el cierre de los manicomios, volverían a la sociedad. Debían formarse centros de salud mental, lugares de integración, vías de reinserción laboral y habitacional, grupos de apartamentos. Debían realizarse inmensos esfuerzos para sacar a la luz las capacidades de las personas, consolidarlas y permitirles volver a ejercer, plenamente, su ciudadanía. Se daría así una respuesta concreta al mandato constitucional que asigna a la República la tarea de remover los obstáculos que impiden el pleno desarrollo de la persona humana y la participación de todos en su progreso moral, económico, social y cultural. Esta transformación no es, por tanto, una simple cuestión del sistema médico y sanitario, sino un programa político, social y cultural que lo abarca todo. Esto condujo en 1978 a la

Ley 180, que establecía el cierre de los manicomios en Italia. Desgraciadamente, la tendencia de los últimos años parece volver a la medicalización y al uso de fármacos sin un verdadero proyecto social y político.

A pesar de ello, a nivel mundial, los dos últimos informes internacionales de la OMS¹ sobre salud mental ponen de relieve hasta qué punto el tema se ha convertido en un componente esencial de la salud pública y la asistencia sanitaria. Muchas cosas han cambiado para mejor, pero el camino de la transformación global de los sistemas de salud mental es aún largo y ciertamente complejo porque está estrechamente ligado a la promoción y defensa de los derechos de las personas.

Terminología

- **Antipsiquiatría**

Este término, introducido por el psiquiatra sudafricano David Cooper a finales de la década de 1960, definía un movimiento amplio, heterogéneo y a menudo contradictorio que criticaba y contrastaba las teorías y prácticas de la psiquiatría dominante con el objetivo de experimentar y difundir nuevos modelos terapéuticos y nuevas formas de tratar la “locura” y la denominada demencia.

Antes, la “enfermedad” se atribuía a causas desconocidas o se consideraba esencialmente orgánica. No se pensaba en la relación individuo-sociedad. Esta visión dio lugar a la objetivización del paciente: la persona enferma mental era observada esencialmente como un caso y no como una persona. Los enfermos mentales eran ingresados en Hospitales Psiquiátricos donde la ciencia psiquiátrica justificaba su reclusión. La antipsiquiatría cuestionó y criticó profundamente este sistema y, desde un punto de vista político, casi llegó a negar la existencia de la enfermedad mental. Franco Basaglia (con la Psiquiatría Democrática) se hace eco de esta crítica, pero reitera que la enfermedad mental existe, sin embargo, sólo en un pequeño porcentaje tiene correlaciones orgánicas. Por lo tanto, la mediación entre el posicionamiento social y económico y el sufrimiento profundo se ha convertido en el reto más fuerte incluso para nuestros tiempos.

¹ (OMS, 2001) & (OMS, 2022)

- **Capacitismo**

Esta palabra se utiliza para definir la práctica en la que el mundo se imagina, diseña y organiza para satisfacer las expectativas y fomentar el rendimiento de aquellxs que son capaces, es decir, sin impedimentos físicos, mentales o de otro tipo. Se trata de un paradigma económico, político, social y cultural que se basa en barreras sociales y mentales que separan tajantemente a las personas sin discapacidad de las discapacitadas, concediendo a las primeras la posibilidad de una inclusión plena en el mundo y negándosela a las segundas. Aunque la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y muchas Constituciones nacionales contemplan la igualdad y la equiparación de oportunidades, con demasiada frecuencia se hace caso omiso de estas premisas en distintos ámbitos de la vida cotidiana: trabajo, educación, deporte, ocio, etc. Durante siglos, y en cierta medida todavía hoy, la inclusión de las personas con discapacidad ha significado asistencia. A menudo, la asistencia ha corrido a cargo de instituciones religiosas, asociaciones creadas por familiares y luego, progresivamente, financiadas y organizadas por los Estados nacionales y las autoridades locales.

En el mundo anglosajón (Reino Unido, EE.UU.), El anticapacitismo está en la base de los estudios sobre discapacidad, que desde la década de 1960, en la estela de los movimientos por los derechos civiles, han elaborado reflexiones que analizan cómo la causa de la discapacidad reside en el paradigma capacitista. Así pues, la discapacidad se considera una construcción social, política, económica y cultural (véase más información al respecto en el capítulo “Derechos de las personas con discapacidad”). En Francia, desde hace algunos años, Odile Maurin dedicándose al desafío anticapacitista, denunciando cómo seguimos corriendo el riesgo de reiterar los mecanismos de segregación y exclusión social de las personas con discapacidad y cómo a menudo quienes no tienen la cualificación legítima pretenden hablar en nombre de las personas con discapacidad. Maurin afirma enérgicamente el derecho de todas las personas con discapacidad a una vida autónoma, autodeterminada y plenamente realizada. Lxs activistas,

que luchan por la inclusión y la participación reales de las personas con discapacidad en la vida social, vigilan escrupulosamente la calidad de la inclusión y la participación, llamando la atención pública sobre lo que no funciona, lo que excluye o inferioriza a las personas, o produce violencia y discriminación secundarias e interseccionales (tener una discapacidad, ser mujer, ser extranjero, por ejemplo). Sin embargo, cabe destacar que fuera de los contextos del activismo, la ciencia y otras profesiones relevantes, el debate sobre estas cuestiones no está muy extendido. Y si la intención no es prestar un servicio asistencialista, sino lograr una verdadera inclusión y participación en la vida social, la implicación y activación de la sociedad civil se hace indispensable. Es necesario que la labor educativa y rehabilitadora amplíe su alcance desde contextos específicos para abarcar a toda la sociedad.

De la relación que establezcamos con la diversidad, deriva la calidad del mundo en el que vivimos y viviremos en el futuro.

- **La locura**

¿Qué es la “locura”? ¿Y cuáles son las diferencias entre “enfermedad mental” y “locura”?

Los términos locura y demencia (teniendo en cuenta otras versiones en diferentes idiomas) son términos de uso común que han perdido su significado específico y se han vuelto bastante vagos, arbitrarios y, en algunos casos, ofensivos o estigmatizantes. Hablar de enfermedad mental, trastorno mental o psicopatología desplaza el discurso y la atención a un nivel más técnico que tiene en cuenta la evolución histórica de las disciplinas y de nuestra sociedad. Empezar a observar los trastornos, las dificultades y el sufrimiento en términos más cuantitativos que cualitativos, acerca el tema de la salud mental y los integra en la vida de todxs nosotrxs.

Cuando se trata de la locura, por ejemplo, entramos en la esfera -a veces aterradoramente- de los colores más oscuros de nuestras almas. Si se opta por no ver a lxs “locxs”, por excluirlxs, confinarlxs, apartarlxs, resultará incomprensible cualquier intento de comprender los

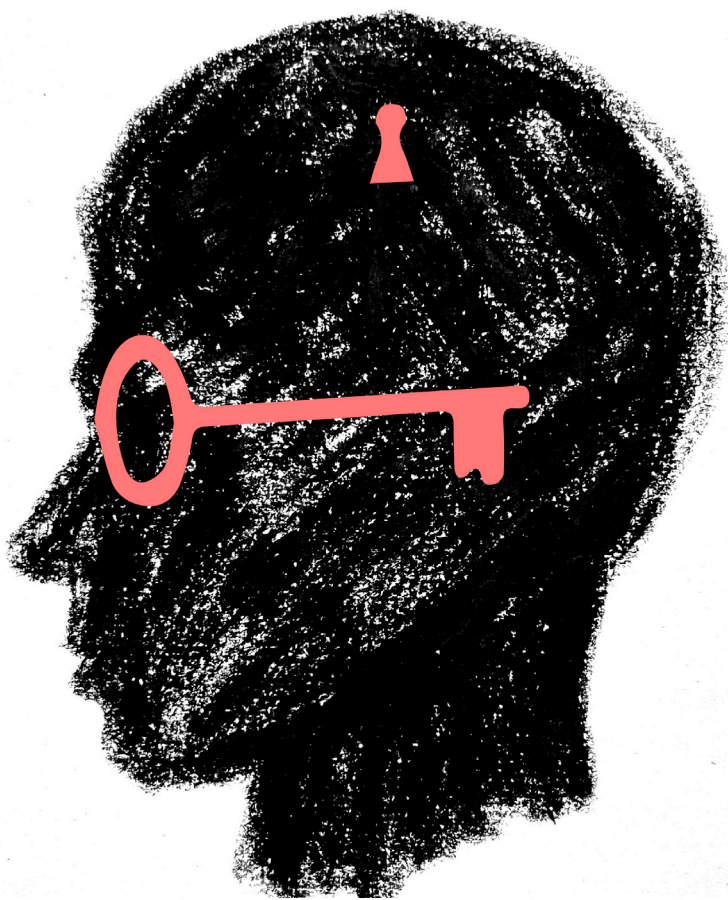
movimientos profundos, a veces destructivos, del ser humano, atribuidos a la pérdida repentina e imprevisible de la cordura. Excluir, confinar, castigar o controlar significa quitarles libertad y derechos. También significa pacificar y confirmar en su papel a la comunidad de las personas sanas, una comunidad incapaz de contemplar e interactuar con lo irracional. Sedar a las personas locas es, en otras palabras, sedar a toda la sociedad. Por el contrario, una intensa labor política (mediante la promulgación de leyes, la aplicación de la Constitución, el refuerzo de las guarniciones territoriales, la asignación de recursos económicos), cultural (teatro, exposiciones, cine, información, eventos) y social mediante la formación, la información y la educación de lxs ciudadanxs, empezando por las escuelas, puede permitir devolver a lxs enfermxxs mentales, a las personas marginales, la oportunidad de recuperar la posesión de sus derechos y de ejercerlos, restituyéndolos, contextualmente a toda la sociedad.

Históricamente, la exclusión basada en el binario salud/enfermedad a menudo se ha cruzado o solapado con la existente entre riqueza y pobreza. En la Europa del siglo XIX, las personas ricas pagaban la asistencia sanitaria privada, mientras que las personas pobres la recibían como caridad. Las personas ricas también se beneficiaban de la confidencialidad de la psicoterapia, mientras que las personas pobres recibían terapia de grupo debido a la falta de financiación. Incluso hoy en día, éste es un factor que no podemos pasar por alto. La posición económica y la clase social, al igual que otros factores como el origen nacional o étnico, la orientación sexual, el nivel educativo, etc., añaden complejidad a la salud mental. Quienes disponen de bienes económicos, un entorno familiar estable y una sólida red de amistades y conocidos afrontan la enfermedad mental de forma menos traumática y a menudo consiguen reinserirse en la sociedad sin cargar con el estigma de la “peligrosidad social” o la “locura”. Las personas solitarias, las abandonadas y las pobres están condenadas a seguir excluidas. Por eso, abordar estas cuestiones no puede resolverse con la realización de una tarea, con la prestación de un servicio, con la provisión de una prestación. Las personas educadoras,

las facilitadoras, las animadoras llamadas a realizar cualquier actividad rehabilitadora deben ser consciente de este hecho, para que el sentido de su presencia no se reduzca a una única tarea performativa.

Niños y adolescentes

Quizás pueda parecer fuera de lugar incluir un párrafo sobre la adolescencia y la juventud en un proyecto que habla de la educación de personas adultas. Sin embargo, lxs jóvenes de hoy en día dentro de poco serán adultxs, que potencialmente participarán en cursos o formaciones para adultxs. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que toda persona adulta fue alguna vez niñx, y en el contexto de las enfermedades mentales los efectos de lo ocurrido a temprana edad están cada vez más en el foco de análisis. Por último, creemos que es muy importante reconocer la carga que supone para la salud mental de lxs jóvenes, sobre todo a la luz de las consecuencias, aún no del todo conoci-



das, que la pandemia del COVID-19 ha tenido o tendrá sobre lxs jóvenes y lxs adultxs jóvenes.

La llamada desviación de preadolescentes y adolescentes se manifiesta cada vez en mayor número y adopta las formas más diversas. El fenómeno es amplio y preocupante. Las causas son múltiples.

Existe aquí un doble riesgo: el primero reside en una especie de distorsión cultural que lleva a imaginar a lxs jóvenes como un grupo homogéneo. En realidad, cada persona es una historia única e irrepetible, compuesta por afectos, relaciones, trayectorias biográficas, miedos, sueños, visiones del mundo, creencias e incertidumbres que exigen ser conocidas y que proporcionan tiempos personales para revelarse. La segunda es centrarse en el caso o casos concretos sin mirar, pensar, hipotetizar sobre cómo crear puentes, vínculos, oportunidades para conectar las historias, experiencias y esperanzas de lxs jóvenes con el mundo social.

¿Qué hago aquí? - La cuestión del poder y el papel de las personas educadoras

Empezamos analizando las situaciones en las que nuestra intervención se inscribe en entornos de atención “oficialmente” dedicados. En este caso, es necesario comprender el contexto en el que intervenimos, conocer la historia del lugar planteándonos preguntas: ¿por qué existen los centros de salud mental? ¿A qué necesidades responden? ¿Cuál es su función, su mandato institucional; cuáles son sus objetivos? ¿Qué figuras profesionales trabajan en ellos, qué tipo de funciones, de qué tareas son responsables? ¿Cómo se organiza la vida cotidiana en estos lugares? ¿Cuáles son las actividades, ritmos, rituales, hábitos, normas que los connotan? ¿Quiénes son lxs “beneficiarixs” acogidxs? ¿Qué proyectos de rehabilitación y educación se diseñan para ellxs? ¿Qué perspectivas reales de reinserción social y laboral tendrán?

También deberíamos preguntarnos por qué se necesita una persona profesional de fuera. ¿Cuáles son las motivaciones y los fines de la formación?

¿Cómo integrar las competencias de la persona experta externa con las de lxs profesionales internxs? ¿Cómo conciliar los objetivos del centro con los de lxs beneficiarixs del curso que, a menudo, no participan en las actividades voluntariamente sino por “invitación” de los médicos y operadores del centro?

Por último, varias veces habrá que preguntarse qué significa o puede significar pronunciar, escribir y pensar “salud mental”. ¿Qué dice la persona legisladora? ¿Qué piensa el sistema sanitario? ¿Cómo se ha ido alternando, histórica y geográficamente, la definición de salud mental o sus desviaciones? ¿Cómo se relacionan con ella las distintas sociedades?

A estos conocimientos teórico-culturales, imprescindibles para comprender el marco, la persona educadora debe añadir la información complementaria que podamos recoger de la relación con lxs participantes. Cada persona, durante las sesiones y encuentros, comparte su historia personal y su forma de entender la vida que debe ser tratada como un tesoro precioso y único.

Lxs beneficiarixs o asistentes a un centro de salud mental no constituyen un grupo homogéneo, reconocible por patrones relacionales o lingüísticos idénticos; no son un conjunto de personas afectadas por patologías, síntomas o comportamientos idénticos. Son seres individuales, únicos, irrepetibles, cada uno con su propia historia e identidad; cada uno movido o frenado por sus propios miedos y deseos personales y cambiantes. Se trata de conocer a estas personas, a ser posible lentamente, sin prisas, acogiendo sus temperamentos, sus modos de comportamiento, escuchando sus palabras, sus historias, sus silencios. Aceptar sus cambios de humor. Respetar sus tiempos.

Es útil que la persona animadora, la educadora, la facilitadora se despojen de sus propias expectativas, de sus propios objetivos para establecer una verdadera relación, para construir colectivamente la fisonomía y las cualidades del taller, mediante el diálogo auténtico y la sinceridad.

El taller nunca es el núcleo principal en torno al cual gira la vida del centro, sino una pequeña tesela en un gran mosaico.

co, que incluye sesiones farmacológicas y psicoterapéuticas, implica el cumplimiento de trámites administrativos y contempla actividades rehabilitadoras y educativas que pueden ser útiles para la reinserción social y laboral a través de la adquisición o readquisición y consolidación de habilidades y competencias sociales imprescindibles.

El taller forma parte de un proyecto más amplio, la persona experta externa debe ser siempre consciente de ello. A través de su trabajo, debe ser artífice de la comunicación entre el interior (el centro de salud mental) y el exterior, es decir, la sociedad civil. No basta con volver a habilitar, con educar a lxs que están en los márgenes de la sociedad para sacarlx del centro; también es necesario trabajar con la llamada sociedad civil, prepararla para acogerlx e interactuar con ellxs de la mejor manera posible.

El papel de la persona educadora no es simplemente “ayudar” a la persona a “permanecer” en la sociedad, sino, lo que es aún más importante, subrayar que todxs somos responsables de la inclusión. Además, el papel de la persona educadora es crear situaciones, lugares, ocasiones de encuentro y encontrar formas de tender puentes. Hay que educar al mundo social en su relación con la diversidad en toda su complejidad. Se trata de hacer un cambio de perspectiva muy profundo definiendo una nueva jerarquía de prioridades donde la calidad de la relación, el cuidado, la empatía y la solidaridad tengan el espacio y la importancia que hoy damos al dinero, al éxito y a la rapidez. Un cambio de tiempo y de ritmo que permita a las personas revelarse sin la imperiosa necesidad de responder a exigencias de competitividad y super rendimiento, de favorecer la aceptación, la reinserción y la inclusión social, de apoyar a lxs familiares, de modernizar y (con un término freireano) humanizar los servicios. Al hacer arte, cultura, trabajo social, unx no puede limitarse a realizar una tarea, a llevar a cabo una prestación articulada por objetivos prescritos y definidos sobre tablas; el arte, el trabajo social, la cultura tienden como decía Paulo Freire- a humanizar, llenando de sentido la vida de los seres humanos y las sociedades que habitan y transformándolas con su acción.

Actividades teatrales

El teatro, como cualquier actividad rehabilitadora, representa una herramienta con un gran potencial transformador, pero para materializarlo es necesaria la implicación de lxs ciudadanxs, de las instituciones, del mundo cultural, de otras asociaciones. El aspecto más desconcertante y doloroso en este contexto surge al constatar que para muchxs, y especialmente para muchxs jóvenes, el ingreso en un centro psiquiátrico, siendo asumido por el servicio competente, no representa un episodio, un periodo circunscrito en su biografía, sino que constituye el inicio de un camino en la esfera psiquiátrica que acompañará o marcará toda su existencia.

Nos encontramos, como profesionales que actuamos en el ámbito social y cultural, de nuevo ante la pregunta crucial: ¿qué hacemos aquí? No es una pregunta útil para satisfacer ejercicios intelectuales de estilo, es una pregunta que nos empuja a una mayor comprensión de la realidad en la que vivimos y que nos insta a tomar partido, a definir y afirmar qué tipo de mundo queremos crear.

¿Un mundo en el que las personas marginales, las personas débiles, sean progresivamente apartadas, ocultadas, olvidadas? ¿O un mundo que pueda redescubrir la empatía (la capacidad de los seres humanos de empatizar con lxs demás y redescubrir en su humanidad su propia humanidad) y la solidaridad, el vínculo que nos une a lxs demás desvelando la profunda interdependencia que existe entre todos los seres individuales de una sociedad? ¿Un mundo centrado en el rendimiento, el beneficio, el éxito? ¿O un mundo basado en la reciprocidad, la búsqueda del equilibrio y la armonía, la comprensión y el diálogo?

Al hacer arte, cultura, trabajo social, unx no puede limitarse a realizar una tarea, a llevar a cabo un resultado articulado por tiempos y objetivos prescritos y definidos en tablas. El arte, el trabajo social, la cultura (como decía Paulo Freire) tienden a posibilitar esa aspiración a ser más, a humanizarse que llena de sentido la vida de los seres humanos y de las sociedades que habitan y transforman con su acción.

Bibliografía

- Basaglia, F. (2005). *L'Utopia della realtà*. Turín, Italia: Einaudi.
- Canevaro, A. (2003). *Storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento, Italia: Erikson.
- Cooper, D. (1967). *Psychiatry and anti-psychiatry*. Londres, Reino Unido: Tavistock.
- Cooper, D. (1978). *El lenguaje de la locura*. Londres, Reino Unido: Penguin Books.
- Erős, F. (2014). *Antipszichiátria*. En *A válság szociálpszichológiája*. pp. 72-90. Budapest, Hungría: T-Twins Kiadó.
- Foot, J. (2014). *La Repubblica dei Matti, Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*. Milán, Italia: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1965). *Locura y civilización: A History of Insanity in the Age of Reason*. Londres, Reino Unido: Tavistock.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e Punire. Nascita della prigione*. Turín, Italia: Einaudi.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la locura*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Fox, D., Prilleltensky, I., Austin, S. (eds.) (1997). *Critical Psychology: An Introduction*. Londres, Reino Unido: SAGE.
- Goffman, E. (1961). *Asylum - Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. Londres, Reino Unido: Penguin.
- Goffmann, E. (1961). *Asylums. Las instituciones totales: Los mecanismos de la exclusión y la violencia*. Turín, Italia: Edizioni di Comunità.
- Guidorizzi, G. (2010). *En las fronteras del alma. Los griegos y la locura*. Milán, Italia: Raffaello Cortina.
- Guidorizzi, G. (2013). *El compañero del alma. Los griegos y el sueño*. Milán, Italia: Raffaello Cortina.
- Guidorizzi, G. (2017). *Los colores del alma. Los griegos y las pasiones*. Milán, Italia: Raffaello Cortina.
- Laine-Frigren, T. (2016). *En busca del factor humano: Psicología, poder e ideología en Hungría durante el primer periodo de Kádár*. *Estudios de Jyväskylä en humanidades* (280).
- Parker, I. (2015). *Manual de psicología crítica*. Londres, Reino Unido: Taylor and Francis.
- Piro, S. (1973). *Le tecniche della liberazione*. Milán, Italia: Feltrinelli.
- Scabia, G. (2018). *Marco Cavallo. Desde un Hospital Psiquiátrico la historia real que cambió la forma de ser del Teatro y el cuidado*. Alfa y Beta.
- Szász, T. I. (1969). *Entrevista a The New Physician*. En Forti, L. (1975). *L'altra pazzia. Mappa antologica della psichiatria alternativa*. Milán, Italia: Feltrinelli.
- Szász, T. I. (1974). *El mito de la enfermedad mental: Fundamentos de una teoría de la conducta personal*. Harper & Row.
- Szász, T. I. (1988). *The Myth of Psychotherapy: Mental Healing as Religion, Rhetoric, and Repression*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Szász, T. I. (1991). *Ideology and Insanity: Ensayos sobre la deshumanización psiquiátrica del hombre*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Szász, T. I. (1997). *Insanity: The Idea and Its Consequences*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Szász, T. I. (1997). *The Manufacture of Madness: A Comparative Study of the Inquisition and the Mental Health Movement*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Szász, T. I. (2002). *Liberation by Oppression: A Comparative Study of Slavery and Psychiatry*. New Brunswick, NY: Transaction Publishers.
- Szász, T. I. (2006). *My Madness Saved Me: La locura y el matrimonio de Virginia Woolf*. New Brunswick, NY: Transaction Publishers.
- Szász, T. I. (2007). *La definizione di malattia, lo standard aureo di malattia contro lo standard fideistico di malattia*. En Fortunato, S. (ed.). *Senso e conoscenza nelle scienze criminali*. L'Aquila, Italia: Colacchi.

Teo, T. (ed.) (2014). Enciclopedia de psicología crítica. Nueva York, NY: Springer.

Thornicroft, G., Brohan, E., Rose, D., Sartorius, N., & Leese, M. (2009). Global pattern of experienced and anticipated discrimination against people with schizophrenia: a cross-sectional survey. *The Lancet*, 373(9661), pp. 408-415.

OMS (2001). Informe sobre la salud en el mundo 2001 - Salud mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Ginebra, Suiza: OMS.

OMS (2022). Informe sobre la salud mental en el mundo: Transformar la salud mental para todos. Ginebra, Suiza: OMS.

Material adicional

Conferencia italiana sobre salud mental, 2021 (sólo en italiano):

Della Salute, M. (2021). Conferenza nazionale per la salute mentale: "Per una salute mentale di comunità". <https://www.salute.gov.it/portale/saluteMentale/dettaglioEventiSaluteMentale.jsp?lingua=italiano&menu=eventi&p=daeventi&id=583>

Informe sobre la salud mental, 2019 (solo en italiano):

Ministero della salute, pubblicato il "Rapporto salute mentale" con l'analisi dei dati del sistema informativo SISM | Associazione Ambiente e Lavoro. (2019). <https://amblav.it/ministero-della-salute-pubblicato-il-rapporto-salute-mentale-con-lanalisi-dei-dati-del-sistema-informativo-sism/>

Informe sobre la salud mental en el mundo: transformar la salud mental para todos:

(2022, 16 de junio). Informe sobre la salud mental en el mundo: Transformar la salud mental para todos. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

Migración

Ines Katz, Thé Dupont
(Élan Interculturel, Francia)



Las noticias sobre el éxodo a gran escala desde Siria y otras zonas en conflicto hacia Europa en 2015 eran claras: se estaba gestando una crisis (Brock, 2020). Las imágenes de barcos repletos y embarcaciones abarrotadas sirvieron para recordar a las personas europeas que sus fronteras estaban siendo atacadas y que, de repente, tenían que protegerse de “migrantes [que] llegaban literalmente a las playas europeas” (Brock, 2020).

El encuadre de esta llamada “crisis” de los refugiados de 2015 tuvo consecuencias devastadoras en la percepción pública de la inmigración en Europa: si en un primer momento la sociedad civil de muchos países intentó ayudar y acoger a las personas recién llegadas, en los meses y años siguientes una narrativa extremadamente estigmatizadora se apoderó de los medios de comunicación y de la opinión pública.

En 2018, según un estudio del Centro de Investigación Pew, nada menos que el 82% de los encuestados en Grecia creían que debería permitirse la llegada a su país de menos inmigrantes o de ninguna persona inmigrante en absoluto (Connor y Krogstad, 2018). Las cifras correspondientes fueron del 72% en Hungría, el 71% en Italia y el 58% en Alemania (Connor y Krogstad, 2018). Se suele responsabilizar a las personas (in)migrantes de todos los males, ya sea la pérdida de empleo, el terrorismo, el aumento del coste de la vivienda, etc. (Connor y Krogstad, 2018). Mientras tanto, Suiza desplegaba helicópteros y un dron sobre su frontera con Italia para mantener alejados a las personas inmigrantes ilegales (Bachmann, 2016).

¿Por qué se ha hecho tan fuerte el sentimiento antimigración? ¿Estuvo siempre ahí, pero simplemente latente? ¿Se han convertido todas las personas inmigrantes por igual en una preocupación para los Estados europeos? Este artículo repasará en primer lugar parte de la

historia de la inmigración en Europa y, a continuación, tratará de explicar algunos de los debates que rodean a la inmigración y a las representaciones de inmigrantes en la actualidad, y el efecto que tienen en la educación de personas adultas.

¿Una crisis? ¿Dónde? - La larga historia de las migraciones en Europa

¿Qué es la migración? ¿Es algo nuevo? Así que aquí estamos, en los años posteriores a 2015 y sus crisis migratorias aparentemente sin precedentes estallando por todas partes en las fronteras de los Estados europeos. Pero, ¿son realmente tan nuevos los flujos migratorios a gran escala, en la historia de Europa? ¿Y qué es la migración, en realidad?

Empecemos con una definición. Migración es, esencialmente: un término general, no definido en el derecho internacional, que refleja la comprensión común de una persona que se desplaza fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, temporal o permanentemente, y por diversas razones.¹

A medida que mejoraron los medios de transporte, los flujos migratorios se hicieron mayores y más frecuentes y alcanzaron cifras sin precedentes después de que las personas europeas “descubrieran” y colonizaran el Nuevo Mundo en 1492 (Ferrie y Hatton, 2013). La apertura de las inmensas tierras de América del Norte y del Sur y de Australasia representó enormes oportunidades para la producción y el comercio europeos y marcó el inicio del comercio triangular del Atlántico Norte (Ferrie y Hatton, 2013). Este último condujo al desplazamiento de no menos de 12 millones de personas esclavizadas a América para responder a la escasez de mano de obra en las tierras recién ocupadas (Ferrie y Hatton, 2013).

Avance rápido hasta unos siglos más tarde: el mercado de personas esclavas se abolió en la década de 1810, y el Nuevo Mundo perdió la mayor parte de su oferta de mano de obra (Ferrie y Hatton, 2013). Por tanto, el periodo comprendido entre 1820 y la Primera Guerra Mundial fue testigo del auge de la migración ma-

¹ International Organization for Migration, Glossary on migration, IML Series No. 34, 2019, disponible aquí. Última visita 14/11/2023.

siva real, para suplir la escasez de mano de obra en América del Norte y del Sur, donde los salarios eran casi el doble que en Europa; y durante este periodo de cien años no menos de 55 millones de personas europeas emigraron a América del Norte (Ferrie y Hatton, 2013).

Así que... la migración masiva no es tan nueva, ¿verdad? Tampoco procede exclusivamente de Asia, África o cualquier otro lugar fuera del mundo occidental. Entonces, ¿por qué todas las miradas se dirigen a estos lugares cuando hablamos de migración?

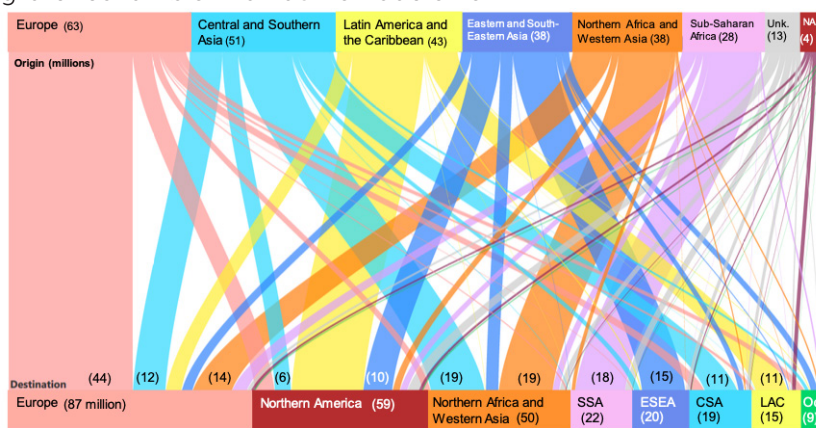
Formas contemporáneas de migración

Some reasons can be evoked as to why Se pueden evocar algunas razones sobre por qué las perspectivas contemporáneas de la migración se construyen como un fenómeno exclusivamente no occidental. En primer lugar, el final de la II Guerra Mundial supuso un cambio en los patrones migratorios: de hecho, tras la II Guerra Mundial, un gran número de personas no europeas se establecieron en la Europa de posguerra para proporcionar la “mano de obra tan necesaria para ayudar a reconstruir tras la destrucción de la guerra” y cubrir la “masiva escasez de mano de obra creada por el posterior auge económico” (Chin, 2017). Así pues, la historia de la migración en Europa se caracteriza por el paso de ser un continente de emigración a uno de inmigración, ya que el final de la Segunda Guerra Mundial “espoleó las migraciones forzadas y de personas refugiadas más inmensas de la historia europea” y “aceleró la desintegración de los imperios coloniales europeos, que enviaron a Europa a millones de inmigrantes coloniales y poscoloniales y emigrantes de retorno” (Bade, 2003).²

Pero no toda la migración moderna es de naturaleza poscolonial. La reciente migración a Europa -la que desencadenó la infame “crisis” de las personas refugiadas en 2015- nació de la necesidad de millones de personas de huir de la violencia y los conflictos en su propio país y buscar asilo. Estas personas refugiadas, procedentes en su mayoría de Siria, Afganistán e Irak, donde los conflictos han provocado el desplazamiento de cientos de miles de personas,

buscaron principalmente establecerse en Alemania (que recibió 442.000 solicitudes de asilo sólo en 2015) y Suecia (156.000).³ Hungría también recibió un gran número de solicitudes, pero resultó ser sólo un país de transición para las personas refugiadas que se dirigían a Occidente y al norte de Europa.

Sin embargo, las personas europeas también emigran. Por ejemplo, en 2020, la mayor parte de la migración mundial se produjo de Europa a Europa (véase la Figura 1), mientras que, en el mismo año, 63 millones (23%) de los 281 millones de migrantes internacionales de todo el mundo nacieron en Europa (Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, División de Población, 2020). Los flujos migratorios también han aumentado en el



Source: United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2020b). *International Migrant Stock 2020*.
 Note: The category “Unk.” refers to unknown origin, the category “NA” to Northern America, the category “Oc.” to Oceania, the category “SSA” to sub-Saharan Africa, the category “ESEA” to Eastern and South-Eastern Asia, the category “LAC” to Latin America and the Caribbean, the category “CSA” to Central and Southern Asia.

Figura 1: Número de emigrantes internacionales, por regiones de origen y destino, 2020

² Para más información sobre los procesos de descolonización, consulta nuestro artículo “Descolonización”.

³ El número de refugiados llegados a Europa aumenta hasta la cifra récord de 1,3 millones en 2015 (2016). Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/global/2016/08/02/number-of-refugees-to-europe-surges-to-record-1-3-million-in-2015/>. Última visita 14/11/2023).

resto del mundo: en 2020, por ejemplo, “casi todas las regiones han experimentado grandes aumentos de sus poblaciones transnacionales” (ONU DAES, División de Población, 2020).

Así pues, la historia de la migración en Europa es un estudio de contrastes. Frente a las recientes representaciones de los medios de comunicación que imaginan a Europa bajo la constante presión migratoria de las personas foráneas, la historia del continente nos demuestra lo contrario. **Las personas europeas no sólo emigraron también, sino que lo hicieron en grandes cantidades, y siguen haciéndolo.** Además, Europa no es el único continente que ha experimentado un aumento de los flujos migratorios en la última década, ya que han aumentado en todas partes.

Si las personas emigrantes están en todas partes y vienen de todas partes (¡incluida Europa!), ¿por qué su presencia se considera una amenaza para Europa? ¿Se considera que la totalidad de quienes emigran son un problema para los gobiernos europeos?

¿De quién hablamos exactamente cuando hablamos de inmigrantes?

¿Por qué categorizamos? Empezamos este artículo con lo que parecía una definición objetiva de la migración, y acabamos de ver que las personas migrantes proceden de todas las regiones del planeta. Sin embargo, no se les recibe de la misma manera en función de su procedencia, de lo que vienen a hacer y de cuándo se irán. ¿Por qué?

Al fin y al cabo, migración no es un término neutro. Puede implicar ciertas ideas preconcebidas sobre quién se desplaza adónde y por qué razones, y, a su vez, dependiendo de dónde proceda una persona migrante, se le puede considerar más una amenaza para la cohesión cultural y social que a las demás personas. Hay distintos tipos de migraciones y, lo que es más importante, distintos tipos de migrantes. El proceso de categorización no es neutral, sino que refleja *“percepciones subjetivas de cómo encajan las personas en los distintos espacios del orden social y de los términos en que la sociedad debe relacionarse con ellas*

en contextos diversos y en momentos distintos” (Moncrieffe, 2007). La categorización sigue siendo *“una de las herramientas más consecuentes para la demarcación de la inclusión y la exclusión sociales”* (Ellerman, 2020).

Así, han surgido distintos términos para calificar a las personas migrantes; términos que a veces se refieren a la duración de su estancia, al motivo de su partida, al tipo de trabajo que realizarán una vez lleguen a su destino, etc. Técnicamente, cualquier persona que *“se desplaza fuera de su lugar de residencia habitual [...]”* (definición anterior) es una persona migrante. Pero las demás personas suelen utilizar otros términos: “expatriadxs”, “inmigrantes”, “emigrantes”, “refugiadxs”⁴, “solicitantes de asilo”, etc., términos que tienen definiciones objetivas pero que también están cargados de representaciones subjetivas sobre quién debe encajar en una categoría determinada, que vienen a informarnos sobre el lugar de origen de las personas emigrantes, su nacionalidad, los motivos por los que han emigrado, su clase social, su **raza percibida**, etc. Estos términos sirven para categorizar, dividir y discriminar según las normas y percepciones de la cultura dominante. Estas categorías están cargadas de significados complejos; y la decisión de clasificar a las personas en una de estas categorías está determinada por las relaciones de poder entre las personas nacionales del país y las personas que han emigrado.

En el caso de la reciente migración a Europa, se crearon categorías para distinguir a las personas migrantes que se consideraban cultural **y/o físicamente** aptas para la pertenencia política a Europa y a las demás personas que debían ser discriminadas, ya que se les consideraba *“portadoras de culturas ajenas que ahora les hacían “inasimilables” a la nación”* (Chin, 2017), como demasiado diferentes de las personas europeas. Esta lógica también se aplica a cualquier apariencia física que se desvíe de lo que se considera la “norma europea” (persona blanca, caucásica), y concreta los sistemas de creencias racistas. Los recientes flujos migratorios suscitaban preguntas y preocupaciones sobre quién debía pertenecer y ser incluidx en la política europea y quién debía ser vista como la perso-

⁴ Convención y Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados (1951). Convención de Ginebra. <https://www.unhcr.org/media/convention-and-protocol-relating-status-refugees>. Última visita el 14/11/2023.

na forastera. *La diferencia cultural se utiliza aquí como delimitadora, como justificación más aceptable del miedo “al otro” que el racismo.*

Los términos tienen peso: ¿quién es quién y por qué?

La raza y la clase social mantienen una extraña relación. Cuanto más acomodadas son las personas inmigrantes, más bienvenidas son, independientemente de su raza. Las personas europeas no suelen temer a las personas empresarias de alto nivel (incluso ante la prueba del origen controvertido de su riqueza), temen a las personas emigrantes pobres del Tercer Mundo. Las categorías reflejan estas ideas preconcebidas y prejuicios. ¿Cómo afectan a las personas inmigrantes? Depende de dónde vengas (y quién seas). Repasemos algunas de las suposiciones que conlleva ser una persona expatriada, o una emigrante, o una inmigrante, o una refugiada, o una persona solicitante de asilo.

En primer lugar, ¿qué es una persona expatriada? Sobre el papel, una persona expatriada es alguien que se traslada a otro país porque está *“motivada por un objetivo profesional o empresarial e infiere un nivel de transitoriedad, o un papel que es sólo temporal, en contraposición a permanente”*⁵. La investigación ha demostrado que las identidades de las personas expatriadas se constituyen a menudo como *“blancura clasista migratoria”* (Kunz, 2019), porque a las personas expatriadas se las imagina encajando en una blancura occidental concreta, considerada superior a la de las demás personas migrantes. Esto, a su vez, naturaliza un régimen de migración laboral racializado en el que se mantienen jerarquías entre las personas migrantes occidentales -las expatriadas- y las foráneas, las personas (im)migrantes.

Las concepciones de las personas migrantes, las inmigrantes, las personas refugiadas y las solicitantes de asilo a menudo se confunden entre sí⁶ y, lo que es más importante, con “las otras personas foráneas racializadas, étnicas, nacionales o religiosas” (Kunz, 2019), y a menudo se describe a la persona (im)migrante/refugiada como persona “no blanca”, no occidental y poco cualifica-

da (Kunz, 2019); e incluso pueden tener un estatuto jurídico diferente (DeWolf, 2014).

Las personas que se trasladan del Sur Global al Norte Global con un contrato de trabajo temporal no se consideran expatriadas, sino “trabajadoras invitadas”. Las personas trabajadoras invitadas, a diferencia de las expatriadas, se clasifican como “migrantes”. El término persona trabajadora invitada ha pasado un poco de moda en algunos países de Europa Occidental, como Alemania, al comprobarse que las personas trabajadoras inmigrantes no regresaban necesariamente a su patria. En algunos otros países de Europa Occidental, como Francia, nunca se ha utilizado. Curiosamente, en Europa Oriental, concretamente en Hungría, experimentó un renacimiento tras la medida del gobierno, duramente contrario a la inmigración, de “importar” cientos de miles de personas trabajadoras de países del sur de Asia. Independientemente de la comunicación oficial, la opinión pública sigue viendo a este grupo de personas como emigrantes, nadie piensa que sean simplemente personas expatriadas, trabajadorxs extranjeroxs temporales. La figura de la persona emigrante se asocia a menudo con la de una amenaza, con la inmigración masiva y las ansiedades colectivas sobre los foráneos internos que supuestamente amenazan a Europa (Bade, 2003). Aquí viene a ilustrarlo un hecho sorprendente: en realidad, las personas expatriadas rara vez se identifican a sí mismas como emigrantes y a menudo expresan su incomodidad por ser etiquetadas como emigrantes (Kunz, 2019).

La categoría “(im)migrante/refugiado/solicitante de asilo” también refleja y reproduce relaciones de poder que tienen su origen en la época colonial. La inmigración posterior a la Segunda Guerra Mundial procedente de las antiguas colonias de las potencias coloniales europeas se consideraba inferior a las demás formas de migración, y *“las estructuras mentales de subordinación, el pensamiento racista y la discriminación latente o incluso abierta que habían caracterizado el dominio colonial a veces sobrevivieron en Europa más allá del fin del colonialismo en ultramar”* (Bade, 2003).

Así pues, las personas emigrantes pos-

⁵ Iris FMP (<https://fmpglobal.com/blog/immigrant-vs-expat-vs-migrant/>).

⁶ Migrantes, solicitantes de asilo, refugiados e inmigrantes: ¿Cuál es la diferencia? (2022). Comité Internacional de Rescate. <https://www.rescue.org/article/migrants-asylum-seekers-refugees-and-immigrants-whats-difference>. Última visita el 14/11/2023.

coloniales se consideran en gran medida ajenas a la identidad europea y se perciben como un peligro, al igual que lo eran las personas coloniales en el siglo XIX (Kapur, 2007). Estas personas coloniales tenían que esforzarse por parecerse a la persona europea, sabiendo al mismo tiempo que este estándar era, para ellas, inalcanzable, *“pues por mucho que la persona nativa se esforzara en imitar a la europea a costa de su propia subjetividad, la persona no europea seguía siendo, como mucho, ‘casi blanca, pero no del todo’* (Kapur, 2007).

Por tanto, las relaciones de poder racializadas y desiguales sobrevivieron a la desintegración de los imperios europeos en la década de 1950, y siguen teniendo consecuencias para aquellas personas consideradas “emigrantes” en la actualidad, que, a diferencia de las expatriadas, son estigmatizadas y discriminadas.

Las personas inmigrantes procedentes de oleadas migratorias más recientes también sufren una situación similar: en los medios de comunicación, a menudo se les demoniza y se les describe como si estuvieran a punto de invadir Europa mediante imágenes de barcos repletos e innumerables personas sin nombre listas para desembarcar en las playas europeas (Falk, 2010). Por ejemplo, en una entrevista de 2016, David Cameron -primer ministro británico en aquel momento- describió a las personas migrantes que buscaban refugio en Europa como un “enjambré”.⁷ Esta construcción discursiva deshumanizadora de la migración como una cuestión de seguridad se hizo eco de las imágenes de embarcaciones hacinadas que empezaron a inundar los medios de comunicación, describiendo a las personas migrantes como invasorxs extranjerxs y una cuestión existencial a la que había que hacer frente para no comprometer la fijeza de las fronteras europeas (Chouliaraki y Stolic, 2017). Estas representaciones sirvieron para legitimar las respuestas de seguridad por parte de los gobiernos europeos y condujeron a la rutinización de los controles fronterizos burocráticos y los procedimientos de vigilancia, como las operaciones conjuntas y el análisis de riesgos (Kauerner y Léonard, 2020). A su vez, estas respuestas de seguridad han fomen-

tado el ascenso de partidos populistas de extrema derecha que aprovecharon la crisis de las personas refugiadas de 2015 para impulsar una retórica antiinmigración en Italia, Hungría o Francia, por ejemplo (por citar sólo algunos ejemplos) (Petroupolos, 2021).

Cuando no se les presenta como una amenaza, se suele tratar a las personas refugiadas como víctimas de su propia condición, como “cuerpos necesitados, privados de comida, ropa o cobijo” (Chouliaraki y Stolic, 2017). Aquí, la persona refugiada se convierte “o en una persona sufridora o en una amenaza, pero nunca en un ser humano” (Chouliaraki y Stolic, 2017), y se le priva de su propia especificidad y singularidad como ser humano, para convertirse en invisible entre una “multitud de seres indistinguibles”. (Chouliaraki y Stolic, 2017)

Por último, a las personas refugiadas también se les trata de forma diferente en función de su procedencia: por ejemplo, cuando estalló la guerra en Ucrania, la Unión Europea se enfrentó a su mayor crisis de personas refugiadas desde la Segunda Guerra Mundial, con más de diez millones de personas que habían huido de sus hogares, de las cuales 6,5 millones estaban desplazadas dentro de Ucrania y otros 3,9 millones escapaban a países vecinos.⁸ ¿Fueron las reacciones similares a las que presenciamos durante la “crisis” de personas refugiadas de 2015? No exactamente. En lugar de ello, “actuando con rapidez y decisión, los gobiernos europeos han abierto las fronteras y lxs ciudadanxs europeas han abierto sus hogares en una muestra de solidaridad sin precedentes hacia la personas refugiadas”, mientras “lxs guardacostas griegxs siguen haciendo retroceder ilegalmente a las personas solicitantes de asilo que cruzan desde Turquía y la policía española repele por la fuerza a quienes se atreven a saltar la valla de Melilla”.⁹

No todxs los migrantes son iguales; y lo mismo ocurre con las personas refugiadas, como demuestra el doble rasero de la UE en su enfoque hacia lxs refugiadxs.

Crear nuevas narrativas mediante la educación de per-

⁷ Elgot, J. (2016). “How David Cameron’s language on refugees has provoked anger”. en The Guardian. <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/jan/27/david-camerons-bunch-of-migrants-quip-is-latest-of-several-such-comments>. Última visita el 14/11/2023.

⁸ Vallinatou and Venturi (2022). “Ukraine exposes Europe’s double standards for refugees”, Chatham House. <https://www.chathamhouse.org/2022/03/ukraine-exposes-europes-double-standards-refugees>. Última visita el 14/11/2023.

⁹ Vallinatou and Venturi (2022). “Ukraine exposes Europe’s double standards for refugees”, Chatham House.

sonas adultas

Desafiar estas construcciones y pre-conceptos en el aula requiere que reconozcamos las relaciones de poder inherentes a los flujos y categorías migratorias en Europa y que nos esforcemos por deconstruirlas. Al reconocer estas dinámicas, podemos esperar crear nuevas narrativas en las que las personas que han emigrado puedan ejercer su derecho a la autodefinición, lejos de categorías que son estigmatizantes y reductoras.

Esto, a su vez, ayudaría a prevenir el tipo de situación que se produjo durante el incidente **“Lxs extranjeroxs lo han estropeado todo”**, de modo que lxs ciudadanxs del país puedan evitar las ideas erróneas generalizadas de que las personas emigrantes les roban el trabajo, les privan de los servicios sociales básicos, etc. Este tipo de chivo expiatorio perjudica a las personas inmigrantes que entran en la categoría de inmigrantes, refugiadas o solicitantes de asilo, al situarlas como una amenaza y conduce a un elevado número de nacionales de países que creen que debería permitirse la entrada en sus países a menos personas inmigrantes o a ninguna persona inmigrante en absoluto, como ya se ha mencionado. También puede resultar muy difícil para una persona que acaba de cruzar fronteras y está lejos de su familia llegar a un nuevo país y ser considerada responsable de cosas que están totalmente fuera de su control. Esta narrativa que traslada la culpa de todos los males de la sociedad a las personas emigrantes también ignora que una gran parte de ellas se vieron obligadas a huir de su país de origen, y esperan volver a casa. Además, también se ha demostrado que las personas migrantes contribuyen a la economía de sus países de destino, a menudo cubriendo *“lagunas laborales críticas, realizando*

trabajos que lxs trabajadorxs nativxs no quieren realizar” (ONU 2020: Migración Internacional, 2020).

El hecho de que a menudo se considere a las personas inmigrantes inferiores a las personas europeas/occidentales también ha hecho que George (del incidente **“George”**) no se sintiera valorado por el trabajador social, a quien consideraba incapaz de encontrar un trabajo digno de sus habilidades y experiencias. Si George hubiera venido del mundo occidental, lo más probable es que no hubiera tenido que pasar por semejante lío para ser contratado.

Por tanto, como personas educadoras, es importante ser conscientes de la dinámica de poder que se da en el aula o durante un taller, cuando te enfrentas a un grupo con distintos orígenes, con distintas historias, que proceden de distintos países o regiones del mundo. Si surgen incidentes en los que uno de tus participantes/alumnxs echa la culpa de su situación personal a las personas



10 Consulta también nuestro artículo sobre el movimiento antirracista.

inmigrantes, como en “Lxs extranjeras lo han estropeado todo”, puede ser útil hablar de ello en grupo para ver de dónde proceden esas ideas erróneas y cómo pueden ser perjudiciales para las demás personas presentes en el aula.¹⁰ De este modo, puedes intentar deconstruir los estereotipos con tu grupo, e intentar crear oportunidades para que grupos que normalmente no se conocen lleguen a conocerse por lo que realmente son, y no por lo que siempre les pintan los medios de comunicación, los políticos, etc.

Abrirte a esos temas en clase o durante tu taller e intentar deconstruir los estereotipos sobre inmigrantes y personas extranjeras podría evitar situaciones como las que se produjeron en el incidente “**Todxs lxs italianxs son racistas**”, en el que hombres de origen africano occidental relataron cómo se les trataba como menos competentes e inteligentes que a sus compañeros italianos, y que “se habían dirigido a ellos en el trabajo como “vagos” o “estúpidos”, o que se daba por sentado que ser africano significaba que no sabían utilizar, por ejemplo, un ordenador portátil”. Esto puede alimentar la ira y el resentimiento por parte de las personas inmigrantes, que sienten que se les considera menos de lo que son.

El sentimiento antimigrante suele ir de la mano del aumento de la xenofobia y el racismo. Para más información sobre cómo abordar las manifestaciones de racismo y xenofobia en el aula, ¡no dudes en echar un vistazo a nuestro artículo sobre el movimiento antirracista!

Bibliografía

Bachmann, H. (2016). Suiza bloquea a los inmigrantes que quieren pasar por la frontera italiana. USA TODAY. Obtenido de <https://eu.usatoday.com/story/news/world/2016/09/16/switzerland-blocks-migrants-italian-border/89955758/>

Bade K. J. (2003). La migración en la historia europea. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishing.

Brock, G. (2020). Justicia para las personas en movimiento. Nueva York, NY: Cambridge University Press.

Chin, R. (2017). La Crisis del Multiculturalismo en Europa: A History. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Chouliaraki, L. y Stolic, C. (2017). Repensar la responsabilidad de los medios de comunicación en la “crisis” de los refugiados: una tipología visual de las noticias europeas. Medios de Comunicación, Cultura y Sociedad Vol. 39. No. 8. pp. 1162-1177.

Connor, P. & Krogstad, J. M. (2018). Muchos en todo el mundo se oponen a más migración, tanto hacia como desde sus países. Centro de Investigación Pew. Obtenido de <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/12/10/many-worldwide-oppose-more-migration-both-into-and-out-of-their-countries/>

DeWolf, C. (2014). En Hong Kong, ¿quién es un expatriado? The Wall Street Journal. Obtenido de <https://www.wsj.com/articles/BL-272B-222>

Elgot, J. (2016). Cómo el lenguaje de David Cameron sobre los refugiados ha provocado la ira. The Guardian. Obtenido de <https://www.theguardian.com/uk-news/2016/jan/27/david-camersons-bunch-of-migrants-quip-is-latest-of-several-such-comments>

Ellermann, A. (2020). Discriminación en la migración y la ciudadanía. Journal of Ethnic and Migration Studies, 46:12, pp. 2463-2479.

Falk, F. (2010). Invasión, infección, invisibilidad: una iconografía de la inmigración ilegalizada. En C. Bischoff, F. Falk y S. Kafehsy, (eds.) Imágenes de la inmigración ilegalizada: Hacia una iconolo-

- gía crítica de la política (ed.). Bielefeld, Alemania: Transcript Verlag.
- Ferrie, J. P. y Hatton, T. J. (2013). *Dos Siglos de Migración Internacional*. Bonn, Alemania: Instituto para el Estudio del Trabajo.
- Organización Internacional para las Migraciones (s.f.). ¿Quién es un migrante? Obtenido de <https://www.iom.int/who-migrant-0>
- Iris FMP (sin fecha). Expatriado vs Inmigrante vs Migrante: ¿Cuáles son las diferencias? Obtenido de <https://fm-pglobal.com/blog/immigrant-vs-expat-vs-migrant/>
- Kapur, R. (2007). El ciudadano y el migrante: Ansiedades postcoloniales, derecho y política de exclusión/inclusión. *Investigaciones Teóricas sobre Derecho* 8 (2):537-570.
- Kaunert, C. y Léonard, S. (2020). La securitización de la migración en la Unión Europea: Frontex y la evolución de sus prácticas de seguridad. *Revista de Etnias y Migraciones*: 1-13.
- Kunz, S. (2020). ¿Expatriado, emigrante? La vida social de las categorías migratorias y la movilidad polivalente de la raza. *Revista de Estudios Étnicos y Migratorios*: 1-18.
- Moncrieffe, J. (2007). Etiquetado, poder y responsabilidad: cómo y por qué importan nuestras categorías - Introducción del capítulo. En J. Moncrieffe y R. Eyben (eds.). *El poder del etiquetado: Cómo se categoriza a las personas y por qué importa* (ed.). 64-79. Londres, Reino Unido: Earthscan.
- Centro de Investigación Pew. (2020, 20 de agosto). El número de refugiados en Europa aumenta hasta el récord de 1,3 millones en 2015. Proyecto Actitudes Globales del Centro de Investigación Pew. Obtenido de <https://www.pewresearch.org/global/2016/08/02/number-of-refugees-to-europe-surges-to-record-1-3-million-in-2015/>
- Remarque Koutonin, M. (2015). ¿Por qué los blancos son expatriados cuando el resto somos inmigrantes?. *The Guardian*. Obtenido de <https://www.theguardian.com/global-development-professionals-network/2015/mar/13/white-people-expats-immigrants-migration>
- Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, División de Población (2020). Aspectos destacados de la migración internacional 2020.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (s.f.). Convención y Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados | ACNUR. ACNUR. <https://www.unhcr.org/media/convention-and-protocol-relating-status-refugees>
- Vallinatou, A. I. & Venturi, E. (2022). Ucrania expone el doble rasero de Europa con los refugiados. Chatham House. Obtenido de <https://www.chathamhouse.org/2022/03/ukraine-exposes-europes-double-standards-refugees>
- Vertovec, S. & Wessendorf, S. (2009). *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices (La reacción violenta del multiculturalismo: discursos, políticas y prácticas europeas)*. Londres, Reino Unido: Routledge.

Descolonización

Mariana Hanssen
(Élan Interculturel, Francia)

E

n un cineclub, la persona facilitadora invita a quienes participan a que propongan y describan películas que les gustaría compartir, pero cuando una persona participante propone una película senegalesa, ésta se descarta por ser una “película africana”, y la persona que la propuso no tiene oportunidad de describirla.

En una formación sobre relaciones e intimidad celebrada en París, algunas personas participantes se sienten desatendidas porque la formación no tiene una “perspectiva de descolonización”.

En una demostración de capoeira, un participante negro se ofende cuando la facilitadora describe la capoeira como originaria de lxs “esclavxs brasileñxs”.

Creemos que el punto común de estos incidentes es que todos giran en torno a expectativas diferentes sobre cómo debemos tratar una parte muy importante de la historia de la humanidad: la historia de la colonización y su legado en el presente, la colonialidad. Empecemos por desentrañar estos conceptos...

¿De qué hablamos cuando hablamos en general de descolonización?

El término “descolonización” se ha utilizado principalmente para referirse a la desintegración de los antiguos imperios coloniales, que condujo a la independencia política de los países que fueron colonizados (Blais, 2014).¹ Por tanto, hasta principios de la década de 2000 se consideraba que este proceso, que comenzó al final de la Segunda Guerra Mundial, había concluido relativamente a finales de la década de 1960. Este marco parece relativamente estrecho, ya que omite cualquier otro proceso/reivindicación resultante de otras colonizaciones/descolonizaciones. De este modo, haría invisibles las consecuencias de la dominación política de

la URSS y de su fragmentación. Incluso ocultaría las consecuencias políticas y sociales de la colonización del norte de África iniciada por Abdallah ibn Saad en 647 en detrimento de los llamados pueblos bereberes (Camps, 1983). Por otra parte, a lo largo de los siglos XX y XXI se han producido nuevas fragmentaciones, la última de las cuales ha sido la independencia de Sudán del Sur en 2011, que cuestionan la rigidez del marco cronológico de la “descolonización”.

La descolonización, ¿una reliquia de la historia?

Incluso hoy en día, las personas educadoras pueden enfrentarse a incidentes que proceden de nuestro pasado colonial. Por ejemplo, el análisis del incidente “Justicia Racial”² pone de relieve que la colonización no sólo consiste en la dominación y explotación política de los pueblos autóctonos y sus tierras, sino que sus huellas y consecuencias son más visibles que nunca en nuestras sociedades contemporáneas. De hecho, en los últimos años, el término “descolonización” ha pasado a primer plano en el discurso popular. Empezando por las tradiciones poscoloniales, sobre todo en la India, y los movimientos descolonizadores en América Latina, el término entró en las expresiones populares de las redes sociales, sobre todo en relación con movimientos sociales como Black Lives Matter ³ y la lucha por la igualdad racial.

El renovado interés por la descolonización comenzó a surgir a finales de la década de 2000, con la publicación de libros y ensayos académicos sobre el tema. Sin embargo, es sobre todo a partir de la década de 2010 cuando el término “descolonización” está cada vez más presente en el discurso popular y en los movimientos sociales. En 2015, la campaña “Rhodes Must Fall” (“Rhodes debe caer”) atrajo la atención mundial al pedir la retirada de la estatua del colonizador británico Cecil Rhodes de la Universidad de Ciudad del Cabo. Desde entonces, los llamamientos a la descolonización se han multiplicado, tocando ámbitos como la educación, el arte, la cultura, la política y la economía, exigiendo el reconocimiento del impacto del colonialismo en las sociedades contemporáneas y reclamando un replan-

¹ Sin embargo, la primera mención del término “descolonización” es anterior, ya que está atestiguada desde 1836 en Argelia, durante los primeros años de la ocupación francesa.

² En el que, en una demostración de capoeira, un participante negro se ofende cuando la facilitadora describe la capoeira como originaria de lxs “esclavxs brasileñxs”. Puedes encontrar el incidente analizado en el manual Incidentes Críticos, p. 5-9.

³ Más información sobre el movimiento en el artículo de Muller (2016).

teamiento de las estructuras heredadas de ese periodo. El incidente crítico de “Justicia Racial”, por tanto, no es un caso aislado, sino más bien un testimonio de las consecuencias políticas y sociales de la colonización, de su impacto en las relaciones desiguales de poder que hoy siguen causando sufrimiento y tensiones.

Del colonialismo a la colonialidad

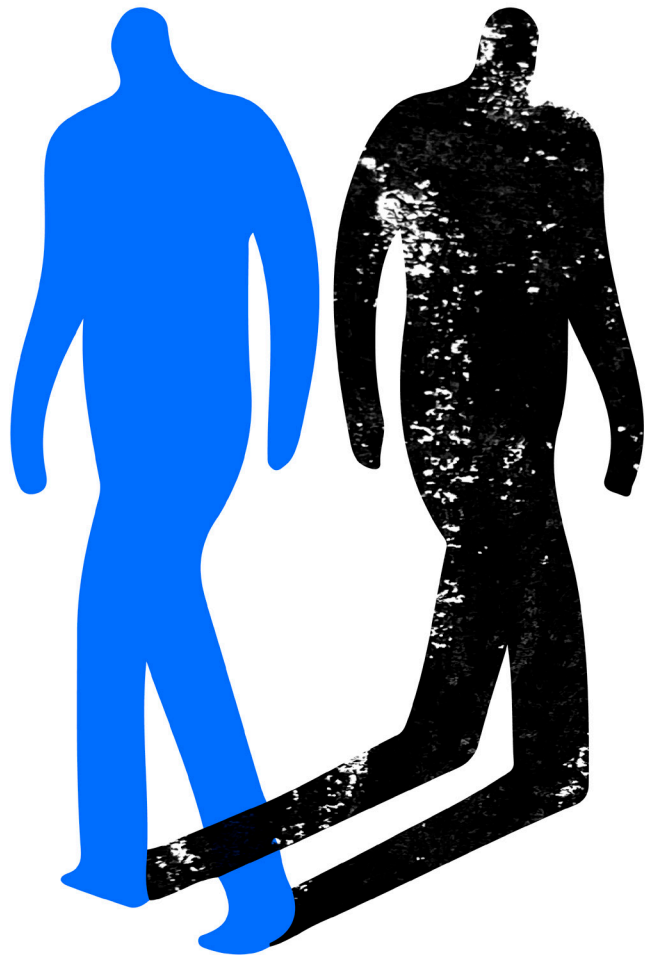
Para entender el término descolonización, es esencial explorar primero los conceptos de colonialismo y colonialidad, y la diferencia entre ellos. En resumen, “colonialismo” se refiere al concepto de “colonización” que hemos tratado en la primera sección de este artículo. El colonialismo se refiere al establecimiento de un control político, económico y social sobre grupos de personas y territorios por parte de una potencia extranjera, normalmente asociado al periodo de expansión e imperialismo europeos. En este sentido, la descolonización significa la liberación de los antiguos imperios coloniales que conduce a su independencia política.

La colonialidad, por otra parte, se refiere al legado continuado del colonialismo en el presente. Es un conjunto de estructuras sociales, económicas y culturales que se establecieron durante el periodo colonial y que siguen configurando la vida de las personas en las sociedades anteriormente colonizadas. Estas estructuras incluyen el racismo, la desigualdad y la dominación cultural, y a menudo son perpetuadas por instituciones y prácticas que se establecieron durante la época colonial. La descolonización, en este sentido, significa poner fin a las estructuras mentales opresivas que el colonialismo creó durante tanto tiempo.

Colonialidad del poder, del saber y del ser

Según el sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), la colonialidad del poder se refiere a las estructuras de poder, control y hegemonía cuyo origen puede rastrearse desde la conquista de América a finales del siglo XV hasta la época contemporánea actual. Afirma además que la colonialidad del poder sirve para gestionar, y mantener bajo

Como consecuencia de la colonialidad del poder, la colonialidad del conocimiento privilegia el conocimiento que emana de Europa, y más ampliamente del Norte Global, mientras que socava, ignora, silencia, oprime y margina el conocimiento del Sur Global. Los efectos de esto pueden verse a nivel insti-



⁴ Es el movimiento desde donde “desvincularnos” de la estructura de conocimiento impuesta por Occidente, y luego “reconstituir” nuestras formas de pensar, hablar y vivir. Lo principal es entender la descolonialidad como una “praxis” de “deshacer y rehacer” (Walsh y Mignolo, 2018).

⁵ Ibid.

⁶ Por ejemplo, de los 20 últimos ganadores del premio Grammy “Álbum del año”, 14 artistas son de EEUU, 4 del Reino Unido, 1 de Irlanda y 1 de Francia. Artistas de África, Sudamérica y Asia tienen representación, pero más en categorías menores como músicas del mundo, jazz, música latina y R&B.

⁷ Esto puede verse, por ejemplo, en la Controversia de Valladolid (1550-1551), que pretendía decidir si los amerindios eran o no esclavos naturales. Esto no se aplicó a los negros, cuya esclavitud se intensificó tras el fin de la esclavitud de los amerindios.

tucional, por ejemplo en el sistema de reconocimiento de conocimientos y diplomas académicos,⁴ pero también en los medios de comunicación de masas mediante una infrarrepresentación de las llamadas culturas “del Sur” en beneficio de las culturas ⁵ occidentales ⁶.

Por último, el tercer pilar de la colonialidad es la colonialidad del ser. Ilustra cómo, basándose en el racismo sistémico, la colonialidad justifica los estereotipos y la discriminación cuestionando incluso el grado de humanidad de las personas que han sido colonizadas.⁷ Una consecuencia de la colonialidad del ser es la integración de los valores coloniales por parte de las personas colonizadas. Según el análisis de Frantz Fanón (1986), este proceso da lugar a la alienación de la persona colonizada. Para el psiquiatra de Martinica, la alienación es inherente al sistema colonial. El colonialismo ejerce violencia psíquica, a través de su discurso que afirma que la persona colonizada es “fea”, “estúpida” o “vaga”. Para Fanón, la persona colonizada acaba integrando estos discursos estigmatizadores, el sentimiento de ser inferior, acaba despreciando su cultura, su lengua, su pueblo; “entonces sólo quiere imitar, parecerse a la persona colonizadora”.

La única forma de salir de la alienación es la descolonización, no sólo del territorio, sino también de las mentes. Debe permitir a las personas colonizadas realizar plenamente su humanidad.

La descolonialidad como re-acción

La conciencia del impacto de la colonialidad en las sociedades contemporáneas explica la reivindicación de la descolonización, en el sentido moderno del término, y su auge en los últimos años. La descolonialidad es, por tanto, un proceso activo de desvinculación de la matriz colonial de poder, deshaciendo los valores y acciones asociados que fueron inculcados por el régimen colonial. Dastile y Ndlovu-Gatsheni (2013) se refieren a la descolonialidad como un proyecto político y epistémico de las personas ex-colonizadas. Significa, en otras palabras, como describe Walter Mignolo, comprender la estrecha relación entre la condición colonial y la

imposición de una lógica occidental de “modernidad” como consecuencia del colonialismo. Es el movimiento desde donde “desvincularnos” de la estructura de conocimiento impuesta por Occidente, y luego “reconstituir” nuestras formas de pensar, hablar y vivir. Lo principal es entender la descolonialidad como una “praxis” de “deshacer y rehacer” (Walsh y Mignolo, 2018).

Cabría preguntarse legítimamente cómo el hecho de ser consciente de estos procesos puede enriquecer el apoyo de las personas educadoras a lxs alumnxs, o incluso cómo aplicarlo a escala humana. De hecho, en lugar de sucumbir al vértigo de un cuestionamiento total de nuestra práctica, recordemos que el papel de persona educadora, coach o incluso formadora es, en cierto modo, permitir que lxs alumnxs desarrollen las claves de interpretación y comprensión necesarias para una buena integración. Por tanto, no se trata de crucificar el marco de referencia occidental, sino de dejar espacio para las demás concepciones del mundo. Cuando hablamos, por ejemplo, de descolonización del conocimiento, no se trata de sustituir un dogma por otro, sino de reconocer la diversidad de los conocimientos, ya sean los basados en pilares científico-racionales, tanto los producidos en los países occidentales como los del Sur Global.

La producción moderna de conocimiento occidental privilegia la racionalidad, que sigue siendo hoy la forma de conocimiento más “valiosa”. La intuición o el “instinto”, por ejemplo, basados en la experiencia personal y profesional y en la realidad vivida, se consideran fuentes menos importantes y/o no legítimas de producción y construcción de conocimiento para comprender el mundo. Por tanto, dar cabida a esas diferentes formas de conocimiento permite establecer contactos y orientaciones más ricos, respetando la identidad de lxs alumnxs. Resulta tentador caer en una admiración paternalista y exotizante de la autenticidad y la sabiduría de las culturas del Sur Global. Este tipo de valorización ambigua se ha mantenido repetidamente en las narrativas antropológicas europeas sobre los grupos indígenas. Esta oposición entre “nuestro conocimiento” y “su conocimiento” fue hábilmente deconstruida en 1956 por

Horace Miner (1956). El autor presenta al pueblo estadounidense a la manera de las narrativas antropológicas coloniales y destaca el hecho de que el tratamiento del conocimiento indígena por parte de lxs antropólogxs europexs como una lógica “mágica” podría aplicarse a los países occidentales. Además, estudios recientes (Owens & Muke, 2022) demuestran que los pueblos indígenas poseen sus propios sistemas matemáticos y que éstos, aunque incomprensibles para lxs antropólogxs que evolucionan en una lógica matemática diferente, sirven como estructuras lógicas para su sociedad. Por tanto, esta oposición entre un conocimiento simple, inmediato y auténtico (de los pueblos indígenas) y un conocimiento menos inmediato, científico y reflexivo (de los occidentales) es mucho menos evidente de lo que parece a primera vista, ya que tanto la racionalidad como la mitología se mezclan en la construcción del conocimiento tanto en el Norte Global como en el Sur.

En realidad, tanto las sociedades occidentales como las no occidentales están estructuradas por la intuición y la razón, por la particularidad y la universalidad, por el mito y la lógica. Los enfoques interculturales, por tanto, no deberían condenar la universalidad, sino abrazarla como la disposición muy real de cada una de las culturas hacia la inteligibilidad y el diálogo con cualquier otra, haciendo que la universalidad sea verdaderamente universal.

El significado de la modernidad

La epistemología decolonial también pretende cuestionar qué es la modernidad. De hecho, el concepto de modernidad surgió en Europa en torno al siglo XVI y se vio influido por los cambios sociales, económicos y culturales.⁸ Este concepto se ha utilizado a menudo para categorizar diferentes países, pueblos o culturas según una serie de criterios más o menos objetivos (nivel tecnológico, artístico, militar, económico...), pero es importante recordar que este concepto se creó y desarrolló en Occidente y que los elementos valorados son cualquier cosa menos universales.

He aquí, pues, el peligro de asociar -como persona educadora de adultos-

un marco competencial inadecuado a determinadxs alumnx, y/o de tratar a algunas culturas como superiores. Tanto el atraso como la modernidad son conceptos relativos y etnocéntricos. Si lxs alumnx poseen o desarrollan competencias muy alejadas de las valoradas por los sistemas de los países occidentales, pueden ponerse en situación de fracaso y considerarse inferiores, fracasadxs. Valorar los distintos sistemas de aprendizaje, pensamiento y competencias⁹ ayuda a luchar contra la indefensión aprendida y a desmotivar a quienes participan.

Conclusión

Las recientes demandas de descolonización efectiva y social son el resultado de la comprensión del impacto y las consecuencias de la colonialidad en las personas de sociedades y países que han sufrido la colonización. La toma de conciencia de estas dinámicas y de las cuestiones planteadas ofrece a las personas educadoras de adultos la posibilidad de enriquecer su apoyo respetando las identidades, el pensamiento y los patrones de aprendizaje de lxs alumnx, con el fin de limitar en la medida de lo posible la discriminación exacerbada por la colonización y permitir un apoyo más integrador. Este proceso de concienciación incluye no sólo la construcción de la relación entre alumnx y persona educadora, sino también, y sobre todo, de la persona educadora consigo misma en la construcción de sus marcos de referencia.

⁸ Algunos de los pensadores que han contribuido a la comprensión de la modernidad son filósofos como René Descartes, Immanuel Kant y Friedrich Nietzsche, así como sociólogos como Émile Durkheim y Max Weber. El concepto de modernidad también se ha abordado en la obra de muchos escritores, artistas y arquitectos, como Charles Baudelaire, Marcel Proust, Pablo Picasso y Le Corbusier.

⁹ Por ejemplo, valorando la inteligencia emocional, las culturas de origen de las personas, etc.

Bibliografía

Blais, H. (2014). Pourquoi la France a-t-elle conquis l'Algérie ?. En A. Bouchène (ed.). Histoire de l'Algérie à la période coloniale 1830-1962 (ed.), pp. 52-58. París, Francia : La Découverte. DOI 10.3917/dec.bouch.2013.01.0052

Camps, G. (1983). Comment la Berbérie est devenue le Maghreb arabe. *Revue de l'Occident musulman et de la Méditerranée* (35), pp. 7-24.

Dastile, N. P. & Ndlovu-Gatsheni, S. (2013). Power, knowledge and being: Decolonial combative discourse as a survival kit for pan-Africanists in the 21st Century. *Alternation*, 20(1), pp. 105-134.

Fanón, F. (1986). *Black skin, white masks* (C. L. Markmann, Trans.). Londres, Reino Unido: Pluto.

Miner H. (1956). *American Anthropologist*, 58(3), p. 503-507.

Muller, M. (2016). Black Lives Matter. *La Pensée* 2016:4 (388), pp. 37-45.

Owens K. & Muke, C. (2022). Revising the history of number: how Ethnomathematics transforms perspectives on indigenous cultures. *REVEMOP*, 2, 1-19. Artículo e202007.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clasco.

Walsh, C. E. y Mignolo, W. D. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham y Londres, Reino Unido: Duke University Press.

El Movimiento Ecológico

Hilal Demir (Ulex Project, España)

N

uestro mundo evoluciona constantemente y, en las últimas décadas, la existencia humana ha llegado a un punto crítico. Hay distintas opiniones sobre cómo se produjo la crisis climática, pero una cosa es evidente: su impacto se hizo más innegable y grave, afectando a los medios de vida de muchas personas. Con la industrialización y el capitalismo, los seres humanos asumieron un mayor control sobre la naturaleza, se separaron de sus ecosistemas e intentaron utilizar sus recursos sin visiones a largo plazo. La tecnología y la ciencia se convirtieron también en poderosas herramientas para resolver el equilibrio roto de la naturaleza, enfoque que ahora se denomina “techno-fix” o solucionismo tecnológico. Aunque en este artículo no vamos a discutir por qué, cuándo o cómo empezó la crisis climática, intentaremos identificar el impacto de esta crisis y otros problemas ecológicos en las distintas identidades y cómo éstas se representan en las actividades educativas. Examinaremos una breve historia del movimiento ecologista y su relación con las exclusiones basadas en la identidad.

Historia

El estudio de la ecología se ocupa de las relaciones entre los organismos vivos y su entorno, y tiene una larga historia que se remonta a los antiguos griegos. Sin embargo, no fue hasta los siglos XIX y XX cuando el campo de la ecología empezó a ganar reconocimiento y atención generalizados y se enredó con la compleja historia de los movimientos sociales.

Uno de los primeros movimientos sociales relacionados con la ecología fue el movimiento conservacionista, que surgió a finales del siglo XIX y principios del XX. Este movimiento se vio impulsado por la preocupación por la pérdida de hábitats y recursos naturales, y por

los efectos negativos de la industrialización y la urbanización sobre el medio ambiente. El movimiento conservacionista condujo a la creación de parques nacionales y otras zonas protegidas, así como al desarrollo de leyes y políticas de conservación. El movimiento conservacionista tuvo un impacto positivo sobre los recursos naturales, sin embargo, a veces provocó el desplazamiento de personas indígenas y la privación de sus derechos, por lo que chocó con otros derechos humanos.¹

En la segunda mitad del siglo XX, el movimiento ecologista surgió como una fuerza social importante, que abogaba por la protección y conservación del mundo natural. Este movimiento se vio influido por una serie de factores, como la publicación del libro de Rachel Carson “Primavera silenciosa” en 1962, que llamó la atención sobre los efectos nocivos de los pesticidas en el medio ambiente. Este movimiento ecologista también se inspiró en los movimientos por los derechos civiles y contra la guerra de la época. Se vio impulsado por la preocupación por los efectos del cambio climático, la contaminación y otras cuestiones medioambientales.

Otra importante iniciativa que dejó su impronta en las cuestiones medioambientales fue el llamado “Club de Roma”,² A medida que los daños medioambientales causados por la industrialización se hacían patentes, matemáticos, teóricos de sistemas, economistas e historiadores de EEUU, Italia, Francia, Suiza, Austria y Alemania se reunieron para crear visiones de un futuro sostenible modelando posibles escenarios que tuvieron un gran impacto en la política internacional y en las ciencias económicas y sociales de la época. Su libro, publicado en 1972, “Los límites del crecimiento: Un informe para el Club de Roma”, tuvo un gran éxito entre el público y causó furor en los círculos empresariales, pero su influencia real y concreta en los acontecimientos políticos siguió siendo, por desgracia, limitada. Sin embargo, con el paso de los años, cada vez está más claro cómo la realidad de la crisis climática amenaza con superar incluso las predicciones más audaces del Club.³

En 1972, Arne Naess acuñó el término “Ecología Profunda”, ampliando el valor

¹ Li, T. M. (2007). *The will to improve: Governmentality, Development, and the Practice of Politics*. Duke University Press Books.

² Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York, NY: Universe Books. <https://doi.org/10.1349/ddlp.1>

³ *The Prophets of Degrowth*. (n.d.). *Gegenüber - Goethe-Institut*. <https://www.goethe.de/prj/geg/en/25018638.html>

de la naturaleza desde su utilidad para los seres humanos hacia su vida intrínseca y con propósito, con un destino evolutivo. Una conexión espiritual con los distintos sistemas de vida, considerados sagrados y dignos, se basaba en la antigua “comprensión india de que no estamos fuera de la naturaleza”⁴ (Sessions, 1987) y, junto con la obligación ética de protegerla y abrazarla, sería la base del compromiso ecologista profundo. Los grupos del movimiento verde suelen centrarse en temas que pueden ir desde la descentralización económica a las espiritualidades alternativas, pasando por la construcción de movimientos multiculturales⁵ (Lichterman, 1998).

Mientras avanzaban los debates científicos y filosóficos sobre la ecología en el siglo XX, los pueblos indígenas y su conocimiento de la naturaleza y sus recursos también han conocido un redescubrimiento. “Conocimiento Indígena” es el término colectivo que se utiliza ahora para representar el conocimiento basado en el lugar acumulado a lo largo de muchas generaciones. Este conocimiento no es la recopilación de información científica de tipo occidental, sino que está formado por tradiciones, espiritualidad, rituales, historias orales y un profundo conocimiento de la tierra. Los pueblos indígenas aplicaron sus conocimientos durante siglos a la gestión medioambiental, y la investigación y la gestión científicas no indígenas y “occidentales” sólo han considerado esta práctica como un conocimiento útil recientemente. Por ejemplo, el concepto indígena de “Buen Vivir” de América Latina se convirtió en un ejemplo de una visión del mundo en la que vivir en armonía con la naturaleza es más importante que dominarla.

En el siglo XXI, la ecología y los movimientos sociales han seguido coevolucionando y creciendo, y han surgido nuevos problemas y retos. Por ejemplo, el auge del movimiento climático mundial ha llamado más la atención sobre la necesidad de actuar contra el cambio climático y de promover prácticas sostenibles. Del mismo modo, la aparición del movimiento ecofeminista ha llamado la atención sobre la intersección de las cuestiones medioambientales y feministas, y sobre las formas en que estas cuestiones pueden abordarse

conjuntamente. Cuestiona algunos conceptos clave de nuestra cultura occidental -como el progreso, la economía, la ciencia, etc.- y propone un paradigma centrado en la mujer en el que se superen las divisiones. Sigue el principio del pensamiento complejo en el que la interdependencia, la reciprocidad y la cooperación son elementos básicos para revertir la destrucción medioambiental y humana, reconectando cultura y naturaleza, razón y cuerpo, vida cotidiana y economía⁷ (Herrero, 2020).

La intersección entre el movimiento ecológico y el anticapitalismo

Por su naturaleza, los movimientos ecologistas se entrecruzan con las demás personas. Debido a la diversidad de temas contra los que luchan los movimientos ecologistas, las causas profundas de estos temas siempre se entrecruzan. Por ejemplo, aunque la política extractivista del capitalismo perjudica a los recursos naturales, también define los roles de género mediante campañas consumistas y crea divisiones de clase. Este aspecto interseccional de las cuestiones medioambientales también ha definido los valores y objetivos de los movimientos sociales ecologistas:

“A pesar de la diversidad del movimiento ecologista, cuatro pilares proporcionaron un tema unificador a los amplios objetivos de la ecología política: la protección del medio ambiente, la democracia de base, la justicia social y la no violencia. Sin embargo, para un pequeño número de grupos ecologistas y personas activistas que practicaban el ecoterrorismo, la violencia se consideraba una respuesta justificada a lo que consideraban el trato violento de la naturaleza por parte de algunos intereses, en particular las industrias maderera y minera. Los objetivos políticos del movimiento ecologista contemporáneo en el Occidente industrializado se centran en cambiar la política gubernamental y promover valores sociales medioambientales”⁷ (Elliott, 2023).

Existe un consenso sobre la urgencia de abordar la crisis ecológica, pero no sobre sus raíces. El creciente énfasis en las prácticas/consumo ecológicos ha

⁴ Sessions, George. “The Deep Ecology Movement: A Review.” *Environmental Review*: ER 11, no. 2 (1987): 105–25. <https://doi.org/10.2307/3984023>.

⁵ Lichterman, P. (1998). What Do Movements Mean? The Value of Participant-Observation. *Qualitative Sociology*, 21. DOI:401-418. 10.1023/A:1023380326563.

⁶ Herrero, Yayo. (2020). Ecofeminismos para tiempos de crisis. Pabellón 6.

⁷ Elliott, L. (2023, October 3). Environmentalism | Ideology, History, & Types. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/environmentalism/History-of-the-environmental-movement>

⁸ MacGregor, S. (2006). “No sustainability without justice: a feminist critique of environmental citizenship,” in *Environmental Citizenship*, eds A. Dobson and D. Bell (Cambridge, MA; London: The MIT Press).

despolitizado el problema, reorientando la solución hacia las elecciones individuales y la conciencia medioambiental. Esta “buena vida verde” apunta a la capacidad de cada persona para tomar buenas decisiones, y excluye a las personas que carecen de medios económicos, conocimientos y tiempo, corriendo el riesgo de no tener en cuenta las desigualdades laborales y de carga medioambientales⁸ (MacGregor, 2006). Esto también oculta el debate fundamental sobre el uso responsable de los recursos naturales, las grandes prácticas contaminantes de las industrias y los agentes económicos, y no aborda la cuestión de la responsabilidad pública.

Cuando más personas tomaron conciencia de los riesgos ecológicos y para la salud de los alimentos modificados genéticamente producidos en masa, también empezaron a cambiar las tendencias individuales de consumo. Las personas que podían permitirse económicamente cambiar sus hábitos se decantaron por productos más ecológicos y sostenibles. Esta tendencia creó el concepto de “lavado verde”. *“El lavado verde es una estrategia de marketing común diseñada para hacer que los productos parezcan más sostenibles de lo que son. Esencialmente, es una forma de convencer a lxs clientxs de que una empresa está tomando decisiones medioambientales positivas, a menudo mediante una verborrea ecoconsciente diseñada para convencer a lxs compradorxs de que el producto es más natural, sano o libre de toxinas que el de la competición.”*⁹ Como resultado, los productos alimenticios envasados genéticamente modificados y poco saludables se hicieron más asequibles, y los productos naturales se encarecieron en muchas partes del mundo.

De hecho, la degradación medioambiental, los peligros para la salud y la explotación afectan de forma desproporcionada a las comunidades marginadas. Por ejemplo, las comunidades de personas de color y las comunidades de bajos ingresos suelen verse desproporcionadamente afectadas por la contaminación, ya que es más probable que vivan en zonas con niveles más altos de peligros medioambientales porque los precios son más baratos en esas zonas. Hay varias investigacio-

nes que demuestran que, por ejemplo, en Estados Unidos, las comunidades POC (personas de color en sus siglas en inglés) se ven más afectadas por la contaminación atmosférica y las catástrofes naturales debido a generaciones de discriminación y abandono político. Estas comunidades también pueden enfrentarse a barreras para participar en la toma de decisiones medioambientales y pueden quedar excluidas de los beneficios de la protección del medio ambiente. La subida del nivel del mar y los fenómenos meteorológicos extremos como las inundaciones, la sequía prolongada, la contaminación del agua y la acidificación del agua del mar son sólo algunos ejemplos de los efectos de la crisis climática que afectan a más comunidades pobres del Norte Global y a países enteros del Sur Global. Las inundaciones y la sequía afectan directamente a la producción de alimentos y, en muchos países en desarrollo, golpean con especial dureza a lxs agricultorxs.

*“La mayoría de la gente conoce hoy los contornos básicos del argumento de la justicia medioambiental: las minorías raciales y étnicas y las personas pobres están sometidas a mayores riesgos y daños medioambientales que otros grupos de población. En Toxic Communities: Environmental Racism, Industrial Pollution, and Residential Mobility, Dorceta E. Taylor ofrece un retrato mucho más profundo del movimiento de justicia medioambiental, ilustrando cómo las minorías y las personas pobres sufren injusticias a manos de las empresas y el gobierno que buscan beneficios”*¹⁰ (Barton, 2015, p.236).

El movimiento anticapitalista, que pretende desafiar y transformar el sistema capitalista, también se cruza con el movimiento ecologista de maneras importantes. El capitalismo, centrado en el beneficio y el crecimiento, a menudo ha dado prioridad al beneficio económico a corto plazo sobre la sostenibilidad medioambiental a largo plazo. Esto ha conducido a la degradación y explotación del medio ambiente, ya que las empresas dan prioridad a sus propios beneficios sobre la salud y el bienestar de las personas y del planeta, lo que también presenciamos en el lavado verde.

⁸ MacGregor, S. (2006). “No sustainability without justice: a feminist critique of environmental citizenship,” in *Environmental Citizenship*, eds A. Dobson and D. Bell (Cambridge, MA; London: The MIT Press).

⁹ Noyes, L. (2022, November 27). A guide to greenwashing and how to spot it - EcoWatch. EcoWatch. <https://www.ecowatch.com/greenwashing-guide-2655331542.html>

¹⁰ Barton, A. (Winter 2015) “Toxic Communities: Environmental Racism, Industrial Pollution, and Residential Mobility by Dorceta E. Taylor” *Natural Resources Journal*

Tras un análisis continuo de los problemas sociales ecológicos, el sistema capitalista se convirtió en un objetivo importante para los movimientos ecologistas. La explotación de los recursos naturales, el acceso desigual a esos recursos, el consumismo y la competencia son sólo algunos de los enfoques del capitalismo que las personas ecologistas critican duramente.

Los movimientos que se centran en esta interseccionalidad de las cuestiones medioambientales reciben el nombre de “movimientos por la justicia medioambiental”. Fueron creados por primera vez en EEUU por personas de raza negra en los años 80, cuando se planificó el vertido de residuos peligrosos en los entornos de vida de personas de raza negra desfavorecidas. El movimiento de justicia medioambiental creció para combinar el ecologismo tradicional con la convicción de que todas las personas tienen derecho a vivir en un entorno seguro. *“Nuestro sistema económico, incluidas las empresas que nos proporcionan materiales, alimentos, agua y energía, produce injusticias sociales y medioambientales que dejan a demasiadas personas, animales y plantas envenenados, desplazados o incluso muertos”*, afirma Joan Martínez-Alier, investigador principal del Instituto de Ciencia y Tecnología Ambientales de la Universidad Autónoma de Barcelona.¹¹

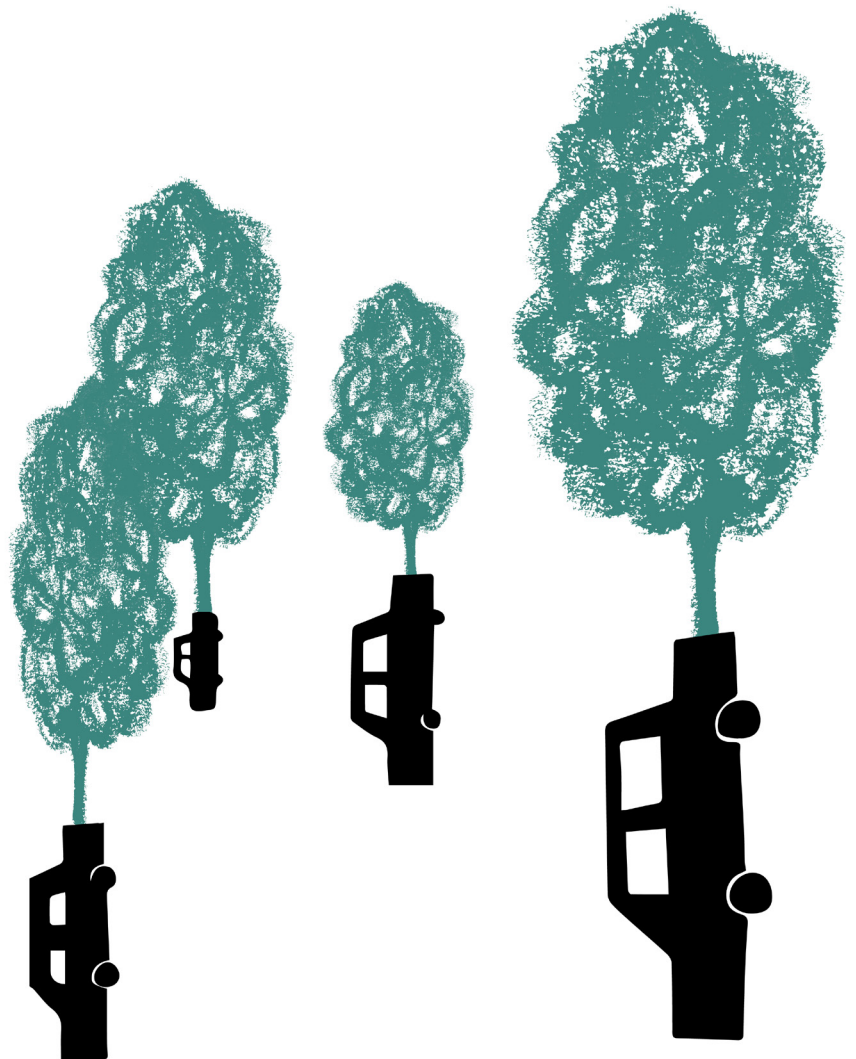
El proyecto EJOLT¹² es una base de datos muy completa que documenta los problemas de justicia medioambiental y cómo afectan a las comunidades de todo el mundo. Se trata de un proyecto de investigación global que une ciencia y sociedad para catalogar y analizar los conflictos de distribución ecológica y hacer frente a la injusticia medioambiental. Un ejemplo de esta base de datos es la autopista Yamuna, en Uttar Pradesh, India. La construcción de la autopista tiene impactos medioambientales potenciales sobre la vida de la comunidad rural de la zona, que se enumeran como inseguridad alimentaria (daños a las cosechas), pérdida de paisaje/degradación estética y contaminación acústica. Los impactos socioeconómicos visibles se enumeran como desplazamiento, violación de los derechos humanos, desposesión de tierras, pérdida de medios de subsistencia

y pérdida de paisaje/sentido del lugar.

Muchas personas pueden considerar que el cambio climático es un mito o un engaño, lo que también depende de las opiniones políticas y los niveles de concienciación. Sin embargo, ya no se puede negar el impacto de los proyectos industriales a gran escala y de la extracción de recursos naturales en las comunidades rurales y marginadas. Cuando trabajamos en la educación de personas adultas, una persona educadora debe ser consciente de estos impactos sobre las distintas identidades.

¹¹ Supporting the global movement for environmental justice. (2021, June 28). EC R&I Success Stories. <https://ec.europa.eu/research-and-innovation/en/projects/success-stories/all/supporting-global-movement-environmental-justice#:~:text=%E2%80%99Our%20economic%20system%2C%20including%20those,in%20the%20Environmental%20Science%20and>

¹² Ej Atlas. (n.d.). <https://ejatlas.org/>



La importancia de la justicia medioambiental en la educación de personas adultas

En los últimos años, hemos sido testigos de los preocupantes efectos de la crisis climática. Los recursos naturales son más valiosos que nunca. La sequía, los incendios forestales, la destrucción de tierras para obtener combustibles fósiles y las granjas de animales industrializadas son algunos de los temas que una persona educadora debe conocer y ser consciente de cómo contribuyen a la crisis climática. Muchas personas jóvenes estudiantes son muy sensibles a estos temas -especialmente tras la mediatización de luchas climáticas como Fridays for Future o Extinction Rebellion, conocidas por sus prácticas de acción directa y desobediencia civil, en las que reclaman un cambio urgente-, ya que van a ser el grupo más afectado y sus condiciones de vida futuras dependen de las medidas que se tomen ahora.

Cuando examinamos la dinámica de poder en torno a las cuestiones ecológicas, las personas educadoras de adultxs debemos ser conscientes de las desigualdades estructurales, como el acceso a los recursos naturales o los medios de vida de las personas. Los medios de vida de las comunidades rurales o de los pueblos indígenas dependen directamente de los recursos naturales. Las políticas gubernamentales y los proyectos gubernamentales y del sector privado para extraer recursos naturales están afectando drásticamente a los medios de subsistencia de las comunidades rurales y los pueblos indígenas. Lxs alumnxs adultxs que viven en ciudades no tienen la misma dependencia del medio ambiente que quienes proceden de una comunidad rural. La necesidad económica y el tiempo para desplazarse a un taller pueden ser un ejemplo de esta diferencia. Esto crea una dinámica de poder entre ellxs, y lo mismo se aplica a las personas facilitadoras. Examinar las desigualdades es una herramienta importante para politizar el debate y ayuda a no esperar la misma implicación/elección por parte de todas las personas. Durante la fase de preparación de un curso, las personas facilitadoras deben tener en cuenta las necesidades de lxs alumnxs en cuanto a gestión del tiempo, acceso

a Internet y limitaciones de desplazamiento. Cuando suponemos que tenemos un acceso similar al transporte, la comida, el agua, la tierra, la electricidad, Internet y la tecnología, podemos crear tensiones sin querer entre lxs alumnxs adultxs y las personas facilitadoras. Debemos ser conscientes de que puede haber diferencias en nuestros medios de vida y de que el impacto de la crisis climática puede afectarnos a distintos niveles.

Estas diferencias no son fáciles de identificar en un espacio de aprendizaje, pero como personas facilitadoras podemos hacernos las siguientes preguntas para concienciarnos más sobre las dinámicas de poder relacionadas con los problemas ecológicos:

1. ¿Cuántas personas proceden de comunidades rurales?
2. ¿Cuántas personas jóvenes están presentes?
3. ¿Hay diferencias visibles de clase social? ¿En qué se diferencian?
4. ¿Hay personas de color o racializadas presentes en la sala?
5. ¿De dónde viene la gente?

Además, las cuestiones emocionales tienden a dividir a la gente en visiones rígidas de lo que es “el comportamiento correcto”/la elección que hay que hacer. Las personas facilitadoras y quienes enseñan deben ser conscientes de la crisis climática y preservar los recursos en el espacio de aprendizaje simplemente ofreciendo algún acuerdo de grupo en torno al uso del agua, el consumo de carne y lácteos, el uso de papel, el uso de electricidad y el reciclaje de la basura que se produce durante la formación o la clase, que dependen de la ubicación y las necesidades del espacio. Respetando las necesidades de un espacio de aprendizaje desde una perspectiva medioambiental, la persona facilitadora puede abordar algunas de las preocupaciones de la gente y prevenir posibles incidentes.

A veces algunas personas se sienten muy afectadas por la crisis climática, especialmente las personas jóvenes sienten profundamente el impacto de la crisis climática en muchos lugares. Este sentimiento se denomina hoy en

día “desesperación o depresión climática” y pueden empujar a las demás personas a actuar tan estrictamente como ellos. En este tipo de situación, una persona facilitadora debe tener en cuenta las necesidades de todos y facilitar un debate en grupo para encontrar la preferencia del grupo, dándoles la oportunidad de hablar sobre sus preocupaciones y necesidades. Si una persona educadora de adultos trabaja con jóvenes, debe prever sentimientos fuertes (ansiedad, ira, pavor, insensibilidad, esperanza, etc.) en torno a este tema y debe estar preparada para contener estas emociones fuertes en el grupo.

Bibliography

- Barton, A. W. (2015). Toxic Communities: Environmental Racism, Industrial Pollution, and Residential Mobility by Dorceta E. Taylor. *Natural Resources Journal*, 55(1), 236. <http://digitalrepository.unm.edu/nrj/vol55/iss1/12/>
- Carson, R. (2002). *Silent Spring*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Carson, R. (2002). *Silent Spring*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Elliott, L. (2023, October 3). Environmentalism | Ideology, History, & Types. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/environmentalism/History-of-the-environmental-movement>
- Herrero, Y. (2020). *Ecofeminismos para tiempos de crisis*. Bucaramanga, Colombia: Pabellón 6
- Li, T. M. (2007). *The will to improve: Governmentality, Development, and the Practice of Politics*. Durham, NC: Duke University Press Books.
- Lichterman, P. (1998). What Do Movements Mean? The Value of Participant-Observation. *Qualitative Sociology*, 21. DOI:401-418. 10.1023/A:1023380326563.
- MacGregor, S. (2006). No sustainability without justice: a feminist critique of environmental citizenship. In A. Dobson and D. Bell (eds.). *Environmental Citizenship* (ed.). Cambridge, MA; London: The MIT Press.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth: A report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York, NY: Universe Books. <https://doi.org/10.1349/ddlp.1>
- Næss, A., & Jickling, B. (2000). Deep Ecology and Education: A Conversation with Arne Næss. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5(1), pp. 48–62. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ638001.pdf>
- Noyes, L. (2022, November 27). A guide to greenwashing and how to spot it - EcoWatch. EcoWatch. <https://www.ecowatch.com/greenwashing-guide-2655331542.html>
- The Prophets of Degrowth. (n.d.). *Genüber - Goethe-Institut*. <https://www.goethe.de/prj/geg/en/aus/gg1/25018638.html>
- Sessions, G. (1987). The Deep Ecology Movement: A Review. *Environmental Review: ER* 11, no. 2 pp. 105–25. <https://doi.org/10.2307/3984023>.
- Supporting the global movement for environmental justice. (2021, June 28). *EC R&I Success Stories*. <https://projects.research-and-innovation.ec.europa.eu/en/projects/success-stories/all/supporting-global-movement-environmental-justice#:~:text=%E2%80%99COur%20economic%20system%2C%20including%20those,in%20the%20Environmental%20Science%20and>
- Taylor, D. E. (2014). *Toxic communities: Environmental Racism, Industrial Pollution, and Residential Mobility*. New York, NY: NYU Press.

La militarización de la educación

Hilal Demir (Ulex Project, España)

Puede parecer muy difícil establecer una conexión entre la educación de personas adultas y la exclusión basada en la identidad con el antimilitarismo. Aunque no seamos muy conscientes de esta conexión, merece la pena explorar cómo los valores militaristas están presentes en los espacios de aprendizaje. Cuando hablamos de dinámicas de poder, el concepto de poder y la comprensión tradicional del poder están muy moldeados por la ideología militarista, que se denomina poder autoritario descendente. Esta concepción del poder está estrechamente relacionada con las prácticas educativas. A la hora de cuestionar la dinámica del poder en los espacios de aprendizaje, es crucial examinar diferentes perspectivas de cómo se construye el poder. Por supuesto, nuestras culturas cambian constantemente y se adaptan a las nuevas tendencias, pero los valores militaristas siguen existiendo de diversas formas, incluso en la educación. La disciplina, el castigo, el respeto y la sumisión a la autoridad sin cuestionarla, la exclusión, la creación de enemigxs y los prejuicios son algunos ejemplos de estas formas.

Hemos pensado que las fuerzas militares son necesarias para defender el propio país y el ejército se convirtió en una institución importante en muchos países. Para poder legitimar este poder militar, el nacionalismo, las fronteras y el patriarcado trabajaron juntos. Cada año aumenta el gasto militar y armamentístico en los presupuestos de los países, y el presupuesto para sanidad y educación es cada vez menor que el gasto militar en muchos lugares. Un informe de 2015 de la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible concluyó que la consecución de los ODS en materia de salud, educación, agricultura y seguridad alimentaria, acceso a la energía moderna, abastecimiento de agua y saneamiento, telecomunicaciones e infraestructuras de transporte,

ecosistemas, y respuesta de emergencia y labor humanitaria (ODS 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13, 14 y 15) -incluidas las sumas adicionales para permitir la mitigación del cambio climático y la adaptación al mismo- requeriría un gasto adicional de fuentes públicas de entre 760.000 y 885.000 millones de dólares al año entre 2015 y 30 (en comparación con los precios de 2013). Esto equivale al 46-54% del gasto militar mundial en 2015.¹

Siempre habrá conflictos a nivel micro o macro, pero la solución no puede ser comprar más material militar, sino invertir en programas de educación y resolución de conflictos. Lamentablemente, desde 2022, hemos vuelto a ser testigos, con la guerra ruso-ucraniana, de que las guerras modernas provocan la muerte y el desplazamiento de muchos civiles. Nuestra economía mundial se ve afectada por estos conflictos armados, así como millones de personas que ni siquiera están cerca de la zona de conflicto. En el momento de redactar este artículo, el conflicto entre Palestina e Israel vuelve a tomar un cariz devastador. Millones de personas están marchando en sus países para detener el genocidio del pueblo palestino por parte de las fuerzas militares de Israel, que es un país altamente militarizado. Desgraciadamente, en estos tiempos perdemos las esperanzas, pero nuestros esfuerzos por construir un mundo mejor deben continuar en todas partes de todos modos.

Militarism

Cynthia Enloe define el militarismo como una ideología consistente en un conjunto de creencias fundamentales (re)producidas dentro de la sociedad civil y por ella:

- a. *“que la fuerza armada es la solución definitiva a las tensiones;*
- b. *que la naturaleza humana es propensa al conflicto*
- c. *que tener enemigxs es una condición natural*
- d. *que las relaciones jerárquicas producen una acción eficaz*
- e. *que un estado sin ejército es ingenuo, escasamente moderno y apenas legítimo;*
- f. *que en tiempos de crisis las fémi-*

¹ SIPRI: The opportunity cost of world military spending. (2016, August 29). PeaceWomen. <https://peacewomen.org/resource/sipri-opportunity-cost-world-military-spending>

nas necesitan protección armada;

g. *que en tiempos de crisis, todo hombre que se niegue a emprender una acción violenta armada está poniendo en peligro su propia condición de hombre viril*”

(Enloe, 2000, p.219)

“Veamos ahora la militarización. No es en sí misma una ideología. Es un proceso sociopolítico. La militarización es el proceso multiforme por el que las raíces del militarismo se hunden profundamente en el suelo de una sociedad, o de una organización no gubernamental, un departamento gubernamental, un grupo étnico o un organismo internacional. No hay nada automático ni inevitable en el proceso de militarización. La militarización puede detenerse mediante la denuncia, la crítica y la resistencia en una fase temprana; en ocasiones puede invertirse. Sin embargo, también puede verse impulsada tras años de aparente estancamiento. La mayoría de los procesos de militarización ocurren durante lo que se denomina engañosamente “tiempos de paz”.² (Enloe, 2014)

La militarización de la sociedad ocurre en todas partes del mundo. Como podemos deducir de la definición de Enloe, no está relacionada con el hecho de que un país tenga o no fuerzas militares, en algunos países es más fácil de identificar, pero en otros es más difícil. La militarización también se produce en la educación, como aprender a obedecer a las autoridades, aprender historia como historia de guerra, heroísmo, fronteras, reclutadores del ejército que visitan las escuelas, etc., o en nuestra vida cotidiana a través de las redes sociales, las noticias de televisión, los juegos de ordenador y la moda. Muchos problemas sociales, como el patriarcado, el racismo, el colonialismo, la discriminación de género y de identidad sexual, pueden relacionarse con el militarismo. Se trata de un fuerte proceso sociopolítico que encierra muchas cuestiones sociales. En la siguiente sección, examinaremos las luchas contra la militarización desde una perspectiva feminista.

Feminismo antimilitarista

Cuando hablamos de militarismo, guerra, ejército, etc., un pilar importante de estos términos es el patriarcado. Las sociedades construyen los roles de género y las sociedades estatales modernas están bajo la influencia constante de la militarización. “Hay que proteger a las mujeres”, “las mujeres son blandas” y “las mujeres son pacíficas” son sólo algunos ejemplos de estereotipos de género sobre el papel de la mujer en la sociedad. Durante las guerras, el cuerpo de la mujer se convierte en territorio de los soldados. Al igual que el papel de la mujer, el papel del hombre está construido por el militarismo: “los hombres tienen que ser fuertes”, “los hombres se convierten en hombres si luchan por su país”, y “los hombres tienen el control”, etc. Éstos son sólo algunos ejemplos sencillos de roles de género idealizados, que sin embargo siguen vigentes.

En su libro *Love and War*, Tom Digby (2014) explica cómo las culturas militaristas conducen a la perpetuación del binario de género, la adversidad heterosexual y la violencia de género. Según Digby, una cultura militarista está programada para reconocer sólo dos géneros -masculino y femenino (lo que se denomina el binario de género)- y para reconocer sólo el amor hetero-

² Enloe, Cynthia (May 2014) *Understanding Militarism, Militarization, and the Linkages with Globalization, Gender and Militarism*, page 7



sexual. El resultado es el antagonismo y la violencia entre los hombres y las demás personas, incluidas las mujeres, los hombres homosexuales, los transexuales, los hombres heterosexuales que tienen cualidades femeninas y las mujeres heterosexuales con cualidades masculinas. Cualquiera que no encaje en el marco cultural de esta cultura heterosexual militarista y dominada por los hombres es una víctima potencial de la violencia y la fuerza que esa misma cultura celebra y emana. Es decir, si eres “diferente”, te conviertes en menos humanx (o incluso en un objeto), y los perpetradores se insensibilizan ante la violencia contra alguien a quien consideran menos que humanx³. (Deckard & Floyd, 2022).

Estos roles de género y el binario de género son construidos por el patriarcado con la ayuda del militarismo. Son dos ideologías que se apoyan mutuamente. Por eso es indispensable una crítica feminista del militarismo. Estas rígidas normas binarias de género, la aceptación de la violencia, la escalada de los conflictos y el impacto de las guerras pueden aparecer fácilmente en los espacios de aprendizaje.

Educación de personas adultas, valores militaristas y propuestas para las personas facilitadoras

Los valores militaristas pueden aparecer visiblemente sobre todo cuando nos enfrentamos a conflictos. Los conflictos forman parte de cualquier viaje de aprendizaje con un grupo. Cuando sentimos que nos desafían y nos sentimos incómodos, la primera reacción habitual para hacer frente a esta incomodidad es evitar o atacar. Esto es lo que nos han enseñado en la escuela, en nuestros entornos familiares o en las sociedades. En muchos incidentes en los que los conflictos no se resuelven con éxito, podemos identificar la falta de disposición a trabajar en colaboración, a estar abiertxs al cambio y a dar/recibir comentarios constructivos. Esto es muy habitual, ya que muchxs de nosotrxs no hemos aprendido ni practicado ninguna habilidad para desescalar un conflicto y resolverlo. Como persona educadora de personas adultas, la mejor manera de abordar una situación conflictiva es fijarse en las necesidades

de las partes en conflicto. A veces estas necesidades no pueden identificarse fácilmente o son invisibles, pero unas preguntas sencillas pueden ayudar a comprender qué causa realmente el conflicto.

Debes ser consciente del poder que tienes como persona educadora sobre quienes participan. A veces podemos utilizar este poder para guiar al grupo a través de un proceso de aprendizaje, pero otras veces nuestra preparación puede no satisfacer las necesidades del grupo. En estos casos, debemos devolver el poder al grupo y dejar que decida cómo continuar. Siempre podemos ofrecer alternativas y colaborar con el grupo para encontrar la forma más significativa de continuar. Es posible que algunas personas que participan se resistan al poder que tienes y lo desafíen. No pasa nada. Encuentra formas de recibir su consentimiento para trabajar contigo.

El consentimiento es la clave de los procesos de transformación y colaboración. Antes de realizar actividades, haz un resumen de la actividad y pregunta si todas las personas participantes quieren hacerla. En las sesiones de creación de grupos, intenta llegar a acuerdos grupales.

Las guerras y los conflictos políticos son la realidad de nuestros sistemas y puede haber participantes que procedan de zonas en conflicto o que se hayan visto obligadxs a emigrar a causa de la guerra. Pueden tener mucha ansiedad, pero esto no se limita a las personas directamente afectadas, sino que también puede influir en las personas que temen que estos conflictos puedan llegar a sus hogares. Comprueba con ellas si necesitan algún tipo de apoyo emocional o físico durante el taller, y de qué tipo. Puede que necesiten breves descansos o contacto con sus familias/personas de apoyo con más frecuencia de lo habitual. Ten en cuenta el contenido desencadenante y acuerda con el grupo utilizar una advertencia de “contenido desencadenante” si crees que pueden aparecer temas relacionados durante el taller. No abras ninguna conversación sobre el conflicto en cuestión sin el consentimiento de las personas que participan.

³ Deckard, M. F., Floyd D. B. (2022) Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict. Third Edition

No intentes ser perfectx y no cometer errores. Estas actitudes crean una gran distancia entre tú y el grupo, lo que no es muy útil y crea poder sobre el grupo. Acepta cuando no sepas algo. Reconoce que si se trata de un área nueva para ti, a veces te equivocarás. Asume tus errores y aprende de ellos.

Acepta la incomodidad. La incomodidad suele formar parte de las experiencias de crecimiento y aprendizaje. Aprende a aceptar tu propia incomodidad y a gestionarla dentro de un grupo o con participantes individuales. No dejes que las personas que causan malestar se conviertan en chivos expiatorios. Deja que tu malestar te motive a hacer un cambio, en lugar de hacerte sentir culpable. ¡Arriésgate a salir de tu zona de confort!

Bibliography

Cockburn, C. (2003). Why (and which) Feminist Antimilitarism? <https://www.cynthiacockburn.org/Blogfemantimilitarism.pdf>

Deckard, M. & Floyd, D. (2022). War and Romance. *Encyclopedia of Violence, Peace, & Conflict (Third Edition)*. 4. DOI:176-182. 10.1016/b978-0-12-820195-4.00274-0.

Digby, T. (2014). *Love and war: How Militarism Shapes Sexuality and Romance*. New York City, NY: Columbia University Press.

Ej Atlas. (n.d.). EJAtlas - Global Atlas of Environmental Justice. <https://ejatlas.org/>

Enloe, C. (2000). *Maneuvers: The International Politics of Militarizing Women's Lives*. Berkeley, CA: University of California Press.

Enloe, C. (May 2014). Understanding Militarism, Militarization, and the Linkages with Globalization, Gender and Militarism, page 7

Modules for Global Justice - Servei Civil Internacional de Catalunya. (2022, February 15). Servei Civil Internacional De Catalunya. <https://www.scicat.org/en/modules-for-global-justice/>

Sowing Seeds: the militarisation of youth and how to Counter it. (2013, August 7). War Resisters' International. <https://wri-irg.org/en/SowingSeedsOnline>

Stockholm International Peace Research Institute, & Perlo-Freeman, S. (2016, April 5). The opportunity cost of world military spending. SIPRI. <https://www.sipri.org/commentary/blog/2016/opportunity-cost-world-military-spending>

Zajovis, S. (n.d.). Women in black: War, Feminism and Antimilitarism. *Women in Black*. <https://zeneucnom.org/en/23-aktivnosti/feminizam/1574-women-in-black-war-feminism-and-antimilitarism>

Islamofobia

Soukaina Touba (Élan Interculturel, Francia)



La islamofobia es una preocupación acuciante en nuestros tiempos contemporáneos, sobre todo cuando contemplamos las narrativas políticas y sociales cotidianas que rodean al islam y a las personas musulmanas en las naciones “occidentales”. Las raíces históricas de este fenómeno social se remontan a la aparición del imperio musulmán en el siglo VII. De hecho, puede afirmarse que la resistencia a la fe, la cultura y la civilización islámicas bien puede ser un legado de los antiguos conflictos entre los imperios occidental y oriental, como ejemplifican los encuentros entre el Imperio Romano y el Oriente musulmán. Estas hostilidades adoptaron a menudo la forma de prolongadas batallas que dominaron la Edad Media, con las Cruzadas, por ejemplo, alimentando un sentimiento de xenofobia e intolerancia hacia las personas musulmanas en la conciencia colectiva cristiana occidental. Estamos asistiendo a un cambio en la percepción del islam en Europa, que está pasando de los prejuicios históricos cristianos contra el islam a las manifestaciones modernas de racismo (Geisser, 2004). La islamofobia parece representar un neologismo que significa un concepto antiguo, una noción basada en un prejuicio muy antiguo, como destacó Edward Saïd. (Saïd, 1981, citado por Housee, 2014) Según Saïd, el Oriente musulmán ha sido históricamente un problema para el mundo occidental y siempre se ha considerado una amenaza. Como sostiene Saïd, el pensamiento orientalista ha utilizado, y sigue empleando, marcos narrativos precisos teñidos de paranoia al hablar del islam.

Orígenes

Sin embargo, rastrear el origen preciso del término sigue siendo difícil. Las fuentes sugieren que la palabra fue acuñada en colaboración por activistas, periodistas, ONGs y organismos intergubernamentales a finales del siglo XX, con el objetivo de poner de relieve la retórica y las acciones perjudiciales

dirigidas contra el islam y las personas musulmanas en las sociedades democráticas occidentales (Bleich, 2011). Sin embargo, la relevancia contemporánea del término puede atribuirse a un informe publicado por el think tank británico Runnymede Trust en 1997 (Conway, 1997). La concepción y el uso de la palabra islamofobia desempeñaron un papel importante en la sensibilización y sirvieron como herramienta fundamental para abordar la naturaleza específica de la discriminación múltiple perpetuada contra las personas musulmanas. Sin embargo, cabe destacar que la definición de islamofobia de Runnymede ha sido objeto de impugnación (Allen, 2016b) por su enfoque excesivamente literal a la hora de definir la islamofobia y su clasificación binaria en “opiniones cerradas” y “opiniones abiertas”. Allen (2016a) argumenta que este marco binario obstaculiza los debates constructivos sobre el tema, forzándolos a ser etiquetados como “islamófobos” o “islamófilos”, dejando de lado la complejidad existente entre ambos.

Esta creación de un adversario musulmán, arraigada en siglos pasados, persiste en nuestro presente como una imagen vívida. Tras los acontecimientos posteriores al 11-S, la aparición del ISIL, la subsiguiente “guerra contra el terror” y otros atentados terroristas en Europa y Estados Unidos perpetrados por islamistas, las personas musulmanas se han visto cada vez más sometidas a prejuicios y escrutinio en las sociedades occidentales. En respuesta a estos retos, han surgido numerosos movimientos sociales dentro de las comunidades musulmanas, dedicados a salvaguardar los derechos de las personas musulmanas en Europa y Estados Unidos. Estos movimientos muestran un tapiz de diversidad, que evoluciona de acuerdo con los tiempos y contextos en los que operan. Han adoptado diversas formas y expresiones, que reflejan la multiplicidad del mundo musulmán, desde la Península Arábiga hasta África Ecuatorial y Asia Oriental.

Definición de islamofobia

Los resultados de un estudio realizado en 2017 por el Centro de Investigación Pew (Wike, Stokes y Simmons, 2016) ponen de relieve la percepción negativa generalizada de la población musulma-

na en varios países europeos, independientemente del peso de las personas musulmanas en la población. En particular, Hungría registra una opinión negativa sustancial del 72%, seguida de cerca por Italia, con un 69%, España, con un 50%, y Francia, con un 29%. Esta actitud generalizada alimenta el fenómeno conocido como islamofobia, término que se refiere a la expresión de una fobia -miedo, caracterizado por hostilidad, antipatía o actitudes prejuiciosas- mantenida por una persona hacia el islam y/o las personas musulmanas. Sin embargo, el debate sobre la definición precisa de este concepto sigue abierto. Mientras que algunas personas lo perciben como una expresión de xenofobia o racismo, argumentando que la islamofobia y el racismo están estrechamente relacionados o se solapan en cierta medida, las demás personas niegan vehementemente cualquier conexión entre ambos (ECPS, 2024). El quid de la cuestión se centra en la noción de que la religión no debe equipararse a la raza.

En los debates contemporáneos sobre la islamofobia, se hace mucho hincapié en el proceso de racialización que sufren las personas musulmanas. Como afirma Lauwers, la islamofobia puede dicotomizarse en dos formas, una de las cuales pertenece a la categoría del racismo. Esta forma de islamofobia atribuye características religiosas y/o culturales innatas a las personas musulmanas, delineándolas como un grupo distinto identificable por marcadores específicos -por ejemplo, no somáticos, como la vestimenta, somáticos, como el tono oscuro de la piel; o ambos a la vez. El resultado es la racialización del grupo religioso; a pesar de que el Islam no constituye una “raza” real. De hecho, la esencia del racismo depende principalmente de cómo las personas con opiniones racistas perciben y tratan a un grupo concreto, que ha sido racializado. En este contexto, el racismo se dirige a un grupo ficticio y racialmente categorizado de “musulmanxs” que sólo existe en la imaginación de quienes albergan sentimientos racistas (Lauwers, 2019). Una segunda manifestación de la islamofobia, también conocida como intolerancia,¹ gira en torno a un sentimiento prejuicioso dirigido hacia el islam como religión y sus seguidorxs, un sentimiento que aparentemente permite un cam-

bio potencial en la condición de ser una persona musulmana (por ejemplo, la conversión). Por consiguiente, establecer una clara distinción entre estas formas es crucial, ya que los discursos que pueden parecer mero fanatismo a menudo pueden ocultar *sentimientos antimusulmanes* subyacentes. Lauwers ilustra este punto con el ejemplo de la afirmación “No estamos contra las personas musulmanas, simplemente contra el Islam” (Lauwers, 2019, p.22). Esta dinámica es especialmente evidente en el discurso político de Europa y EEUU. Esta forma de fanatismo religioso no se dirige ostensiblemente contra llas personas, sino contra sus afiliaciones religiosas o culturales, creando una percepción engañosa de ser moralmente menos problemático. Sin embargo, este razonamiento es falaz, ya que el fanatismo religioso provoca inevitablemente la marginación de las personas que se identifican con una religión específica. (Lauwers, 2019)

Esta perspectiva matizada entre estas dos nociones también nos permite ahondar en las capas de las narrativas políticas populistas dentro de la UE, donde la creciente ola de islamofobia a menudo se esconde tras una fachada de fanatismo aparentemente antiislámico. Por tanto, en consonancia con los puntos tratados anteriormente, el panorama actual de la retórica islamófoba en Europa no sólo refleja sentimientos contrarios al islam, sino que, en el fondo, está arraigado en una cuestión más amplia de prejuicios raciales (Lauwers, 2019).

Islamofobia de género

Sin embargo, limitar la comprensión de la islamofobia exclusivamente a una forma de “racismo”, descuidando sus dimensiones específicas de género, disminuye el papel del género como elemento continuo y co-constitutivo en la configuración de la islamofobia. La mayoría de los análisis sobre el tema suelen dar prioridad a la cuestión de la raza sobre la del género, ampliando nuestra comprensión de la estructura y el impacto de la islamofobia, indistintamente sobre todas las personas musulmanas. Reconocer la interacción entre raza y género es crucial para una comprensión completa del fenómeno (Alimahomed-Wilson, 2020). La islamofobia de género representa una face-

¹ Me remito a la definición de fanatismo presente en el Diccionario de Cambridge “el hecho de tener y expresar creencias fuertes y poco razonables y de no gustar otras personas que tienen creencias diferentes o un modo de vida distinto” (Cambridge Dictionary, s.f.).

ta distinta de esta discriminación, en la que las mujeres musulmanas se enfrentan a retos interseccionales moldeados por prejuicios tanto religiosos como de género. Los conceptos erróneos en torno a la elección de la vestimenta, especialmente el hiyab -un poderoso símbolo visual de la identidad musulmana (Allen y Nielsen, 2002)- contribuyen a menudo a perpetuar los discursos de odio dirigidos a las mujeres musulmanas. Dentro de la comunidad musulmana, existen diversos modos de atuendo que se ajustan al énfasis religioso en la modestia. No obstante, el velo, entre numerosas opciones, es reconocido con frecuencia en el mundo occidental como la representación emblemática de la fe musulmana. Esta elección no es arbitraria. De hecho, la imagen de la mujer musulmana a menudo contradice la noción patriarcal occidental de una mujer liberada, proyectando sobre el hiyab no sólo prejuicios religiosos y estereotipos racistas, sino también la aplicación de mecanismos patriarcales de opresión de género contra las mujeres (Mutman, 2019).

Estas dinámicas alimentan aún más la racialización de las mujeres musulmanas, exponiéndolas a una doble forma de discriminación y violencia. En consonancia con la perspectiva de Alia Al-Saji (2010), que considera la vestimenta no sólo como un objeto externo, sino como parte integrante de la propia persona, el hiyab se conceptualiza como “una superficie de racialización”. Esta conceptualización subraya cómo el acto de cubrirse con el velo trasciende la mera apariencia física, sino que se entrelaza intrincadamente con la propia identidad, lo que explica mejor el impacto que las percepciones sociales, los estereotipos y los prejuicios religiosos y de género pueden tener en las experiencias racializadas de las mujeres musulmanas que eligen llevar el hiyab en contextos occidentales. De hecho, las mujeres y las niñas se encuentran desproporcionadamente expuestas a la islamofobia, principalmente debido a su identidad visible como musulmanas (Perry, 2014). Por tanto, es importante subrayar que los retos a los que se enfrentan las mujeres musulmanas van más allá de las meras percepciones y prejuicios. El refuerzo de los prejuicios no sólo afecta a las libertades personales de las mujeres, sino que también da

lugar a barreras sistémicas en ámbitos como la educación, el empleo y la inclusión social.

Para dilucidar estas dinámicas, sobre todo en el contexto de la educación de personas adultas, se expondrá el testimonio de una mujer musulmana francesa, a la que se llamará M., durante varias sesiones de formación. En estas situaciones, ha desempeñado tanto el papel de persona facilitadora como el de participante. La interseccionalidad entre etnia, atuendo religioso y raza, se examinará en el contexto de cuatro casos distintos de conflicto derivados de prejuicios islamófobos. Los dos primeros ejemplos se refieren a las experiencias de M. como educadora. En el escenario inicial, M. se encuentra al final de una sesión de formación, durante la fase de comprobación y evaluación, en la que una persona participante, quizá con buenas intenciones, destaca desproporcionadamente el hecho de que la persona facilitadora sea una mujer negra con velo en un contexto francés, presentándolo como un aspecto positivo. A pesar de la naturaleza probablemente bienintencionada de este comentario, la persona facilitadora lo percibe como inapropiado y fuera de lugar. Este tipo de comentario se deriva de la multitud de ideas preconcebidas que rodean a las mujeres con velo. Para la persona participante, el cambio de una posición percibida como sumisa a otra de autoridad, que no suele atribuirse a las mujeres musulmanas en el contexto occidental, se percibe como algo extraordinario, que suscita una atención no deseada e inapropiada. En el segundo episodio, M. participa en una animación a la lectura junto a una mujer blanca, durante la cual la mayoría de las personas participantes se refieren casi exclusivamente a la mujer blanca, pasando por alto el papel de M. como educadora. Por último, exploraremos los dos ejemplos restantes relacionados con M., esta vez en el papel de participante y no de educadora. M. recuerda un incidente ocurrido durante una sesión de formación en el que su mera presencia inquietó profundamente a otra participante. Esta persona decidió retirarse de la formación, alegando que, en su opinión, el hiyab de M. contradecía claramente la noción de libertad. Por el contrario, en el último ejemplo, la situación afecta a un educa-

dor varón. Durante la formación, parte del supuesto de que, como M. lleva velo, debe tener dificultades inherentes para expresarse. En consecuencia, la victimiza directamente, basando su comunicación en prejuicios interiorizados proyectados sobre el velo.

Movimientos sociales musulmanes

En medio del auge de la islamofobia, los medios de comunicación capitalizan a menudo los estereotipos y las ideas preconcebidas sobre las personas musulmanas, contribuyendo aún más a una percepción distorsionada del Islam en el mundo occidental. Frente a esta tendencia, han surgido diversos movimientos sociales dirigidos por personas musulmanas para desafiar los estereotipos imperantes y combatir la discriminación a escala internacional. Organizaciones como el Consejo de Relaciones Americano-Islámicas (CAIR), el Consejo Musulmán de Gran Bretaña (MCB) y el Foro Europeo de Mujeres Musulmanas (EFOMW) han surgido en respuesta a la creciente islamofobia. El **CAIR**, fundado en parte como reacción a los estereotipos de personajes árabes y musulmanes en los medios de comunicación populares, ha estado a la vanguardia de la lucha contra la discriminación de las personas musulmanas en Estados Unidos. (Biondo, 2022). El aumento posterior al 11-S de las denuncias de discriminación, elaboración de perfiles y agresiones físicas contra personas percibidas como árabes o musulmanas subraya la correlación directa entre la islamofobia y el maltrato a las personas musulmanas. Además, el Proyecto Biblioteca del CAIR tenía como objetivo proporcionar información precisa sobre el Islam a las bibliotecas estadounidenses, contrarrestando las percepciones erróneas mediante iniciativas educativas (Biondo, 2022). Del mismo modo, la organización francesa *Collectif contre l'islamophobie en France* (CCIF), que ahora opera como **Collectif contre l'islamophobie en Europe** (CCIE) y ha trasladado su sede a Bélgica, lucha activamente contra la islamofobia en Francia y fuera de ella. Mediante la asistencia jurídica a las víctimas y la sensibilización sobre la discriminación, el CCIE aborda las causas profundas de los incidentes islamófobos. Las batallas legales de la organización contra la is-

lamofobia se extienden a plataformas internacionales, subrayando la naturaleza global del problema (Le collectif - CCIE, s.f.).

En Estados Unidos, **Muslim Advocates** (2023) se dedica a litigar, educar y defender políticas para hacer frente a la intolerancia y la discriminación contra las personas musulmanas, abordando la naturaleza sistémica de la islamofobia. Mientras tanto, **Muslims for Progressive Values** (MPV) y **Muslim Anti-Racism Collaborative** (MuslimARC) se centran en la inclusividad, el desmantelamiento de estereotipos y la lucha contra el racismo contra las personas negras dentro de la comunidad musulmana, destacando la interseccionalidad de la discriminación a la que se enfrentan las personas musulmanas. MPV (About MPV - Muslims for Progressive Values, s.f.) aboga por interpretaciones progresistas del Islam, haciendo hincapié en las voces y preocupaciones de las personas musulmanas negras, mientras que MuslimARC (s.f.) aborda el racismo contra las personas negras mediante recursos, talleres y actividades de defensa. **Musawah** (2023), con su enfoque global sobre la igualdad y la justicia en la familia musulmana, desafía las prácticas discriminatorias que a menudo se ven alimentadas por la islamofobia. Al defender los derechos de la mujer dentro de un marco islámico, Musawah se enfrenta no sólo a los prejuicios basados en el género, sino que también contribuye al esfuerzo más amplio por disipar los estereotipos y fomentar una comprensión más precisa del Islam.

En esencia, estos movimientos sociales y grupos de defensa musulmanes actúan como contrafuerzas cruciales contra la islamofobia, trabajando para desmantelar los estereotipos, desafiando las prácticas discriminatorias y promoviendo una representación más precisa e inclusiva de las personas musulmanas en Occidente. Sus esfuerzos son esenciales para fomentar el diálogo, derribar las barreras culturales y abordar las causas profundas de la islamofobia para crear una sociedad más tolerante y armoniosa.

Conclusion

En conclusión, esta exploración de la islamofobia subraya sus raíces históricas, sus manifestaciones contemporáneas y el papel imperativo de las personas educadoras a la hora de abordar este problema. La islamofobia, derivada de conflictos seculares, ha evolucionado hasta convertirse en un complejo fenómeno sociopolítico con distintas dimensiones raciales y religiosas. La interseccionalidad de la islamofobia se pone aún más de relieve a través de las dimensiones de género. Comprender estas complejidades es crucial para las personas educadoras, como demuestran los escenarios reales en los que la islamofobia se manifestó en entornos educativos. El compromiso de crear espacios seguros para el diálogo resulta primordial para dismantelar ideas erróneas y fomentar un clima en el que se valoren las diversas perspectivas. El papel de los movimientos sociales musulmanes y de los grupos de defensa es fundamental para contrarrestar la islamofobia. Trabajan para contrarrestar los estereotipos, desafiar las prácticas discriminatorias y promover una representación precisa e inclusiva de las personas musulmanas en Occidente. Estos esfuerzos contribuyen a fomentar el diálogo, derribar las barreras culturales y abordar las causas profundas de este fenómeno.

A la luz de esto, las recomendaciones para las personas formadoras que abordan la islamofobia incluyen el fomento de un entorno de aprendizaje inclusivo y diverso. Las personas educadoras deben estar preparadas para afrontar los incidentes de islamofobia y promover la comprensión. Las organizaciones internacionales reconocen la necesidad de combatir la islamofobia mediante iniciativas como la designación de un Día Internacional de Lucha contra la Islamofobia el 15 de marzo por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2022. La decisión de optar por el 15 de marzo como fecha es significativa, ya que marca el aniversario del trágico tiroteo de la mezquita de Christchurch, en el que perdieron la vida 51 personas (AGNU, 2022). También hay que preguntarse si estos gestos simbólicos son suficientes para abordar las crecientes tensiones.

Bibliografía

- About MPV — Muslims for Progressive Values.* (n.d.). Muslims for Progressive Values. <https://www.mpvusa.org/about>.
- About us - Muslim advocates.* (2023, August 28). Muslim Advocates. <https://muslimadvocates.org/about/>
- About us - Musawah.* (2023, April 7). Musawah. <https://www.musawah.org/about/>
- About us.* (n.d.). MuslimARC. https://www.muslimarc.org/about_us.
- Al-Saji, A. (2010). The racialization of Muslim veils: A philosophical analysis. *Philosophy & Social Criticism*, 36, no. 8. pp. 875-902.
- Alimahomed-Wilson, S. (2020). The matrix of gendered Islamophobia: Muslim women's repression and resistance. *Gender & Society*, 34, no. 4. pp. 648-678.
- Allen, C. (2016a). 10 Still a challenge for us all? The Runnymede Trust, Islamophobia and policy. *Religion, Equalities, and Inequalities* 113.
- Allen, C. (2016b). *Islamophobia*. London, United Kingdom: Routledge.
- Allen, C. & Nielsen, J. S. (2002). *Summary Report on Islamophobia in the EU after 11 September 2001*. Vienna, Austria: EUMC.
- Awan, I. & Zempi, I. (2018). *A working definition of Islamophobia: written evidence submission prepared for the United Nations Special Rapporteur on contemporary forms of racism, racial discrimination, xenophobia and related intolerance*. Nottingham Trent University. Retrieved from <https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/45215>
- Biondo, V. (2022, August 15). Council on American-Islamic Relations. *Oxford Research Encyclopedia of Religion*. Retrieved from <https://oxfordre.com/religion/view/10.1093/acrefore/9780199340378.001.0001/acrefore-9780199340378-e-836>.
- Bleich, E. (2011). What is Islamophobia

and how much is there? Theorizing and measuring an emerging comparative concept. *American behavioral scientist* 55, no. 12. pp. 1581-1600.

Cambridge Dictionary. (n.d.) Bigotry. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved February 13, 2024, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/bigotry>

Conway, G. (1997). Islamophobia: A challenge for us all. *Runnymede Trust*, 41. pp. 3.

ECPS. (2024). *Islamophobic Populism*. Retrieved from European Center for Populism Studies: <https://www.populismstudies.org/Vocabulary/islamophobic-populism/>

Geisser, V. (2004). Islamophobia in Europe: from the Christian anti-Muslim prejudice to a modern form of racism. *Islamophobia and its consequences on Young People*. Budapest, Hungary: European Youth Centre Budapest. pp. 1-6.

Housee, S. (2014). What's the point? Anti-racism and students' voices against Islamophobia. In N. Chakrabarty, L. Roberts & J. Preston (eds.). *Critical race theory in England* (ed.). pp. 101-120. London, United Kingdom: Routledge.

Lauwers, A. S. (2019). Is Islamophobia (always) racism?. *Critical Philosophy of Race* 7, no. 2. pp. 306-332.

Le collectif - CCIE. (n.d.). <https://ccieurope.org/le-collectif/>

Mutman, M. (2019). From Orientalism to Islamophobia. *Orientalism and Literature*. pp. 255-268.

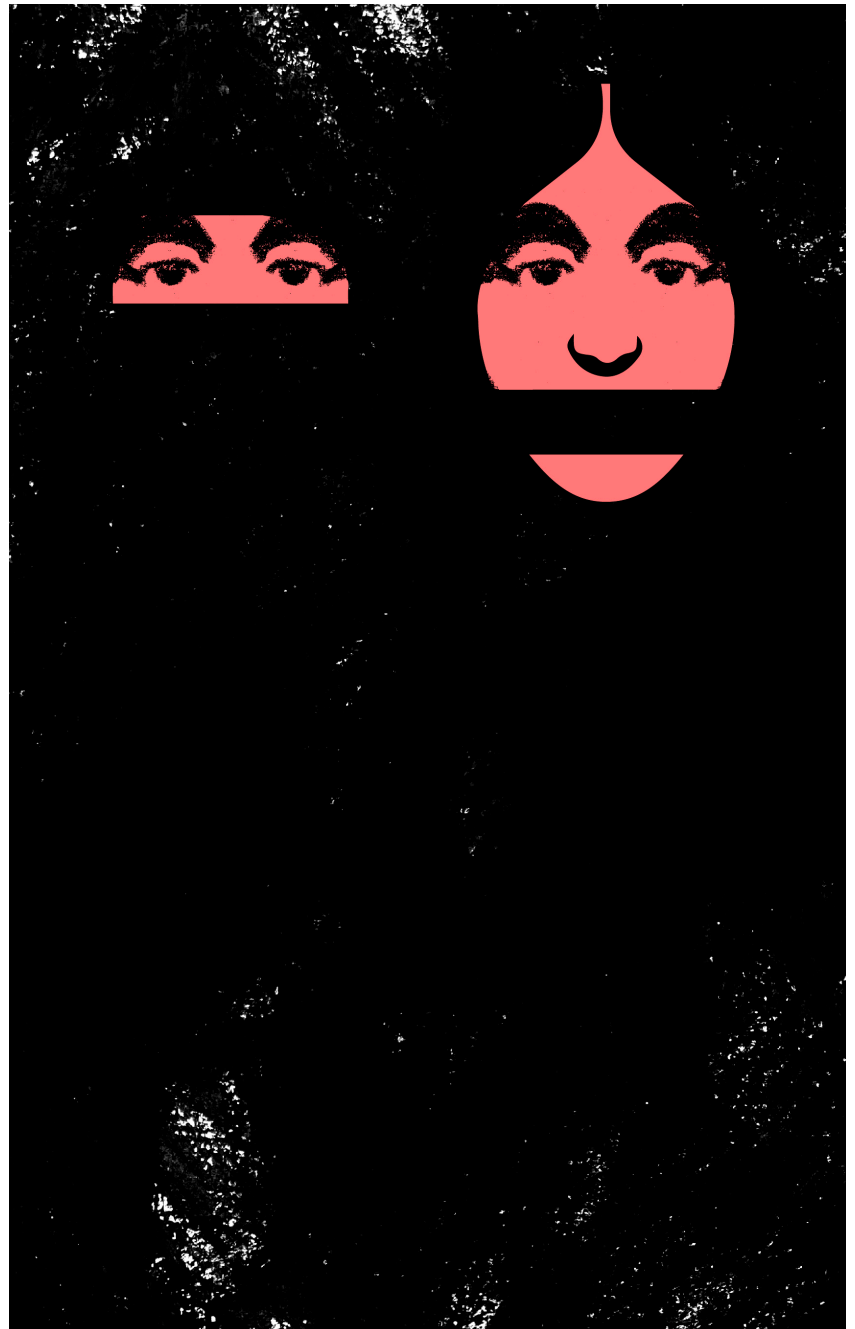
Perry, B. (2014). Gendered Islamophobia: hate crime against Muslim women. *Social Identities*, 20, no. 1. pp. 74-89.

Saïd, E. W. (1981). *Covering Islam: How the Media and the Experts Determine How We See the Rest of the World*. New York, NY: Pantheon Books.

UNGA. (2022, March 15). International Day to Combat Islamophobia. *United Nations International Observances*. Retrieved from <https://www.internationaldays.org/march/interna->

[tional-day-to-combat-islamophobia](https://www.internationaldays.org/march/international-day-to-combat-islamophobia)

Wike, R., Stokes, B. & Simmons, K. (2016, July 11). Europeans fear wave of refugees will mean more terrorism, fewer jobs. *Pew Research Center*. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/global/2016/07/11/europeans-fear-wave-of-refugees-will-mean-more-terrorism-fewer-jobs/>



Conflictos de poder en el núcleo de la educación de personas adultas: Observaciones Finales y Conclusiones

Joana Cruz, Beatriz Villas-Bôas,
Eunice Macedo, y José Pedro Amorim
(Facultad de Psicología y Ciencias de la
Educación, Universidad de Oporto, e Instituto
Paulo Freire de Portugal)

Entonces... Para acceder a visiones diferentes, ¿qué podemos hacer?

“¿Cómo ver? ¿Desde dónde ver? ¿Qué límites tiene la visión? ¿Para qué ver? ¿Con quién ver? ¿Quién puede tener más de un punto de vista? ¿Quién se ciega? ¿Quién lleva anteojeras? ¿Quién interpreta el campo visual? ¿Qué otras facultades sensoriales deseamos cultivar además de la visión?”

(Donna Haraway, 1988:587)¹

Cabe mencionar que Clarissa Hayward (1998:3) definió el poder “como una red de fronteras que delimitan, para todas las personas, el campo de lo socialmente posible”. Declaró la necesidad de “des-enmascarar” el concepto de poder, ya que desviaría la atención de cuestiones centrales y críticas. En este sentido, este libro puede revelar una variedad de exclusiones y resistencias que pueden ayudarnos a agudizar nuestra visión, identificar fronteras y, al hacerlo, reclamar espacios que acepten visiones plurales del mundo. Se trata de un proceso continuo a través de los posibles cambios implícitos en las zonas vacías, los límites de las rígidas fronteras de cada grupo de poder. En línea con la visión sociocrítica de Paulo Freire (1970[2005]) sobre la educación popular, la autora feminista Korol propone

ver “la educación popular como una pedagogía de la vida cotidiana” (2016:79, traducción nuestra). Este tipo de educación valoraría “los conocimientos que generalmente no están escritos en los libros, sino que podemos desarrollar en el diálogo con nuestras experiencias inmediatas en el mundo” (idem:80, nuestra traducción). La pedagogía de la vida cotidiana debería situar en el centro del aprendizaje al contexto y a la persona. En otras palabras, si alguna persona en un proceso de aprendizaje es carpintera o pintora, las palabras y los elementos que tienen sentido para ellas deben ser el punto de partida del proceso de aprendizaje. De este modo, se estimula a lxs alumnxs a construir el conocimiento pasando de lo que saben (de su propia experiencia, historia y cultura) a lo que aprenden. Valorar otras perspectivas de aprendizaje y conocimiento, además de las tradiciones de EEUU/Europa Occidental, es una forma de cuestionar la colonialidad y la modernidad.²

Esto implica también entender los procesos participativos como espacios de contradicciones y disputas, impregnados de dinámicas de poder, conflicto y tensión, que incluyen dimensiones racionales y afectivas, relaciones horizontales y verticales, movimientos de demarcación y crecimiento, dentro y fuera de los grupos sociales (Cruz, 2020). Es pertinente aquí traer al frente el concepto de praxis de Freire, que se refiere a la dialéctica entre teoría y práctica que están presentes y se alimentan mutuamente en todas las interacciones humanas; en los procesos educativos intencionales en particular (Freire, 1996).

¿Y cómo podemos hacerlo?

Al leer los capítulos, unx puede darse cuenta de que las estructuras de poder más amplias crean situaciones de opresión, exclusión y dominación que no actúan por separado. Se crean y se apoyan mutuamente en una extensa red, a veces invisible, que subyace a nuestras relaciones sociales. La clase social, la “raza” y el género (por ejemplo, Freire, 1997) son estas estructuras interconectadas: el aparato colonial moderno (en palabras de Carla Akotirene, 2019) o las localizaciones estructurales del poder (Young, 2000). De ahí que tenga

¹ El poder como una cuestión de visión: del poder de ver y de la violencia implícita en nuestras prácticas de visualización.

² Más información en el capítulo 5: descolonización.

sentido referirse a la interseccionalidad (Crenshaw, 1989) como el concepto que retoma precisamente este cruce, que “pretende dar instrumentalidad teórico-metodológica a la inseparabilidad estructural del racismo, el capitalismo y el cisheteropatriarcado como productores de vías de identidad” (Akotirene, 2019:14, traducción nuestra). En el origen del pensamiento interseccional, Crenshaw subrayó el hecho de que la interseccionalidad.

“no se ofrece aquí como una nueva teoría totalizadora de la identidad [...] sino que] centrarse en las intersecciones de raza y género sólo pone de relieve la necesidad de dar cuenta de múltiples motivos de identidad al considerar cómo se construye el mundo social” (1991:1244-1245).

Entonces, se puede decir que para abordar los conflictos estructurales hay que abordar la articulación combinada y desigual de estos tres modos dominantes de desigualdad estructural en nuestra sociedad. La articulación sostenida y a largo plazo de estos modos de dominación a lo largo de los últimos cinco siglos dificulta la resistencia a la misma, especialmente cuando la resistencia -feminista, anticapitalista o antirracista- ha trabajado de forma en cierto modo fragmentada y aislada³ para superar formas específicas de sus propias opresiones (Freire, 2000). El concepto de Freire “unidad en la diversidad” (Freire, 1992) subraya la importancia de reconocer lo que tenemos en común, respetando al mismo tiempo nuestras diferencias. Esto implica también cuestionar la idea de “minoría”. Según Freire, la verdadera minoría es la élite dominante. Todas las demás llamadas “minorías” comparten al menos -y esto es lo que debería unir las- la condición de ser oprimidas, discriminadas, subalternizadas. No se puede concebir la resistencia de los movimientos sociales a menos que se plantee una visión interseccional para luchar contra la asimetría entre la dominación y opresión articuladas de estas fuerzas estructurales y la resistencia fragmentada de los movimientos sociales. Además, éste es también un paso esencial para afirmar otras posibilidades de construir y vivir en el mundo con un horizonte de solidaridad y humanización en el centro (Freire, 1970 [2005]).

En esta línea, tiene sentido recurrir a una epistemología decolonial, ya que permite cuestionar las estructuras dominantes y fomenta la conciencia de desde dónde hablamos y a quién nos dirigimos. La colonialidad, que proporciona el aparato colonial moderno, como explica Akotirene (2019), puede ser el gran denominador común entre las estructuras opresivas mencionadas. Define las relaciones de poder; perpetúa las ideas sobre quién puede dominar a quién, qué es relevante aprender y qué no, y qué conocimiento es más importante.

Y sin embargo... El trabajo en el mundo no ha concluido.

Esta selección no pretende abarcar todos los temas que merecen debate en la educación de personas adultas. Por un lado, hay temas críticos que no hemos podido abordar. Nuestras elecciones se basaron en los problemas que identificaron en la recopilación de incidentes críticos -un total de 40 incidentes relacionados con el poder y la jerarquía en la educación de personas adultas- por las personas integrantes del Proyecto PODER. Al redactar esta conclusión, y tras varios meses trabajando en este tema, nos dimos cuenta, por ejemplo, de que no se aborda la discriminación por razón de edad. Sin embargo, se trata de una forma de discriminación generalizada y muy insidiosa, muy pertinente para la educación de personas adultas. Por otra parte, la exploración que pudimos hacer de los temas pretende constituir una invitación a la discusión y no un intento de poner fin al debate sobre temas que son extremadamente delicados y generan perspectivas divergentes, muy a menudo contradictorias.

En línea con la obra de Freire que afirma nuestra inconclusión y los límites de cada una de nuestras culturas (Freire, 1970 [2005]), Janeway (1980) considera el poder como un proceso dinámico basado en la interacción humana, en el que las personas llamadas débiles también deben ser responsables de las relaciones de poder creadas en la sociedad. Las personas débiles (que llamaríamos las personas resistentes que luchan en y por su vida) pueden utilizar, al menos, la disidencia y la desconfianza para enfrentarse a la opresión y mantener su

³ Por supuesto, existe una comprensible y útil fragmentación de los grupos sociales que permite dar visibilidad a la pluralidad y heterogeneidad intragrupal.

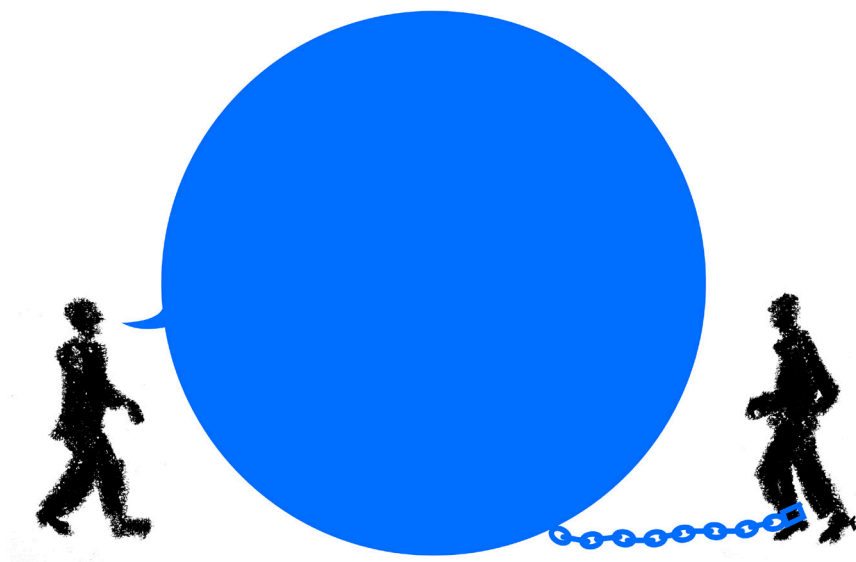
capacidad de juicio para ver el mundo según sus intereses: o, como dice Freire, “leer la historia que se hace y no leer las historias que se cuentan” (Idem:19). Se trata de transformar la fatalidad en esperanza en posibilidades reales de transformación social: ver la resistencia y el protagonismo como un motor posible para construir la propia historia de las personas. En otras palabras, esto invita a una visión decolonial, que reconoce que el poder constituye un proceso social, es decir, que es cambiante. Pensando en la educación de personas adultas, es importante que, como personas facilitadoras, estemos preparadas para lo inesperado, y este libro intenta ayudar en esa preparación. Nunca sabemos del todo quiénes serán las personas y los grupos con los que nos reuniremos en una sala de formación. Podemos tener ideas sobre el público objetivo que esperamos encontrar en un determinado taller, pero nunca podemos estar segurxs al 100% de qué persona se va a reunir con nosotros. Como personas facilitadoras, tenemos que ser conscientes de (y estar preparadas para) varias posibilidades y darnos cuenta de que cada persona participa en contextos sociales interrelacionados que tanto limitan como fomentan sus formas de vida y cómo se sitúan en el mundo y en los procesos de aprendizaje colaborativo en los que participan. De ahí que sea importante subrayar que

“[E]ducación como práctica de la libertad

es una forma de enseñar que cualquiera puede aprender [...] nuestro trabajo no consiste simplemente en compartir información, sino en participar en el crecimiento intelectual y espiritual de nuestros alumnxs” (hooks, 1994:13).

Esto nos hace proclives a preguntarnos si nuestros entornos institucionales están transmitiendo y legitimando las desigualdades que forman los grupos dominantes de la sociedad. La cuestión sigue siendo cómo cambiar los entornos institucionales -en concreto, los educativos- para contribuir a producir una sociedad no opresiva. Este cambio presupone prestar atención a las distintas capas y contornos del poder en nuestros entornos educativos, como el poder de mando, el poder de coacción y el poder de aprovechamiento. Puede detectarse la “presencia de varios de estos tipos de poder en combinación” (Murphy, 1982:182). Algunos son más visibles, pero están naturalizados en las estructuras en las que nos encontramos; otros -como el poder de sacar provecho- son menos visibles “sin tener que recurrir al poder de mandar sobre el contenido, la estructura, los procesos o la forma [de la escolarización]” (Idem:200). Debemos entonces tomar una decisión consciente sobre si queremos reproducir y reforzar las fuerzas estructurales dominantes existentes o entrar en una vía contrahegemónica hacia un cambio radical. Como personas educadoras, ¿somos conscientes de nuestro papel como personas autoras y actoras en los procesos educativos? ¿Somos conscientes de con quién y contra quién nos comprometemos en la educación (Freire, 2005 [1970]).

De ahí que pueda decirse que hacer visibles las barreras, las estructuras y los límites de las instituciones es albergar la esperanza de que hacer visibles las situaciones liminales que las constriñen nos hará capaces de escrutar nuestro sentido común, desmitificar nuestras creencias y, en definitiva, actuar como seres totales, autores y actores de nuestras propias vidas en la relación con las demás personas, mediadas por el mundo, y provocar así un cambio social guiado por esta conciencia crítica (Freire, 2005 [1970]). ¿No forma parte este desvelamiento -de los límites estructurales y relacionales y de las posibilidades de superarlos- de nuestro trabajo como personas educadoras?



Referencias

- Akotirene, C. (2019). Interseccionalidade. In D. Ribeiro (Coord), *Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen Livros. Available at: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_\(Feminismos_Plurais\)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Interseccionalidade_(Feminismos_Plurais)_-_Carla_Akotirene.pdf?1599239359).
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1(8), 139-167. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.
- Cruz, J. (2020). *Educação, Arte e Política: Espaços de Cidadania onde o Corpo, a Mente e o Afeto se encontram* [Phd Thesis, University of Porto].
- Ferreira, V. e Tavares, T. (1998). Women and Mobility: Shifting Bonds and Bounds in Europe. Em Virgínia Ferreira; Teresa Tavares Sílvia Portugal (eds). *Shifting Bonds, Shifting Bounds: Women; Mobility and Citizenship in Europe*. Oeiras: Celta.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Política e educação*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2000). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2005 [1970]). *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Continuum International Publishing.
- Freire, P. & Militantes da Base F.U.T. (19__). *Alfabetização e consciencialização*. Coimbra: Edições Base.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. Available at: <http://www.jstor.org/stable/3178066>
- Harris, A. (2011). *Heteropatriarchy kills: challenging gender violence in a prison nation*. *Washington University Journal of Law and Policy*, 37, 13-66.
- Hayward, C. (1998). De-Facing Power. *Polity*. 31(1), 1-22.
- Janeway, E. (1975). On the Power of the Weak. *Signs*. 1(1), 103-109.
- Korol, C., & Castro, G. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas: Aprendizajes compartidos y voces desobedientes de Colombia, Argentina, Brasil, Venezuela, Paraguay, Palestina y Cuba*. Buenos Aires: América Libre. Available at: <https://www.bibliotecafragmentada.org/feminismos-populares-pedagogias-y-politicas/>
- Young, I. (2000). *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press.

Glosario

Introducción del glosario

Por qué este glosario - explicar que elegimos palabras clave que tocan uno o varios artículos que son importantes para comprender la dinámica del poder en la educación

Cómo utilizar este glosario - explicar que no sólo presentamos definiciones, sino también los temas y debates en torno a estas palabras

Observaciones sobre este glosario: las palabras aquí seleccionadas no tienen una única definición, no se trata de restringir, sino de abrir el debate.

Hablar de la definición de “exclusión”

Por qué este glosario

“(…) Un glosario suele ofrecer un mapa implícito de términos clave para navegar en el entorno de un texto. En este sentido, este glosario no es diferente: la función orientadora del glosario ayuda a construir una cierta sistematicidad fijando nociones para cada uno de los términos y consolidando las referencias cruzadas entre palabras. Pretendemos asumir esta función del glosario presentando explícitamente esta función como una práctica de producción y fijación de significados. Un glosario, lejos de proporcionar a la persona lectora “definiciones verdaderas”, produce un mapa de significados que dan coherencia a un texto.

El objetivo de este glosario es, pues, dar cuenta de cómo el uso y el significado de una palabra forman parte y expresan un conjunto de condiciones sociales en las que esas palabras son comprensibles. Este efecto de significación se produce en el marco de unas reglas de coherencia y organización de los enunciados que determinan lo que puede decirse y entenderse de esas palabras. Estas estructuras de significación que dan lugar a estas palabras hacen que, desde un enfoque que podríamos llamar “arqueológico”, podamos intentar comprender cómo estos términos no remiten a algo natural y eterno, sino que remiten a estructuras sociales y prácticas discursivas. Ninguno de estos términos preexiste a las prácticas sociales concretas en las que emergen. No existe, por ejemplo, un concepto natural y eterno de raza que pueda enseñarse, sino la creación de la idea de raza en un contexto social en el que tiene sentido y se piensa y utiliza de una determinada manera.

Cómo utilizar este glosario

El proyecto de nuestro glosario es crítico porque va más allá de enunciar significados fijos y pretende hacer explícita una relación entre las palabras y las estructuras sociales. Pretende mostrar cómo el uso de las palabras y sus universos semánticos se integra en las prácticas de una sociedad concreta y es inseparable de las formas en que esta sociedad actúa, explota, produce, reproduce, ejerce el poder y la dominación, y da a cada cual su lugar. Intentamos, para varios de estos términos, expresar las condiciones sociales en las que “tienen sentido”, o han “tenido sentido” históricamente. Se trata de un glosario centrado en el poder, ya que explora la relación entre las propias palabras y el poder: trata de entender cómo una sola pieza de significado, un término, comprende todo un universo de prácticas de poder. Además, trata tanto de mostrar cómo las formas de conocimiento que dan significado (y sentido) a estos términos buscan hacerlos objetivos y naturales, como de qué manera estos significados se forman dentro de conflictos materiales dentro de la sociedad. El esfuerzo por ofrecer simplemente el “significado correcto” de un término naturaliza efectivamente estas palabras y contribuye así a las prácticas y estructuras de poder que les dan validez.

Por el contrario, nuestro interés es sacar a la luz esa lucha así como los conflictos y polémicas entre actores sociales que estos términos nombran, dando a quienes nos leen las herramientas para escarbar más allá de significados aparentemente simples y claros, convirtiéndose en verdaderos arqueólogos de las estructuras que conforman las formas en que pensamos y hablamos y, en consecuencia, las formas en que enseñamos. (...)”

Abolicionismo

Concepto según el cual la prisión podría y debería ser abolida y sustituida por otros métodos para contener la desviación social.

Fuente: Vitale, A. S. (2017). *El fin del mantenimiento del orden*. Londres, Reino Unido: Verso Books.

Accesibilidad

La accesibilidad es una reivindicación importante del movimiento de la discapacidad. Supone transformar el espacio vital colectivo de manera que no presente obstáculos para las personas que viven con discapacidades. La accesibilidad física implica hacer posible el movimiento con una silla de ruedas. Esta es la expresión más común de accesibilidad, pero los mensajes públicos escritos en braille, los intérpretes de lengua de signos, las pantallas de ordenador adaptables y las aplicaciones también pertenecen al ámbito de la accesibilidad. El diseño universal pretende hacer accesibles los espacios y servicios a personas con una amplia gama de discapacidades.

Véase también: *Personas discapacitadas/ personas con discapacidad, Movimiento internacional de la discapacidad.*

Racismo biológico

También conocido como racismo científico, es la creencia pseudocientífica de que la especie humana puede subdividirse en taxones biológicamente distintos llamados “razas”.

Véase también: *Raza / racismo*

Fuente: Garros, J. Z. (2006). A brave old world: an analysis of scientific racism and BiDil. *McGill Journal of Medicine*, 9(1). pp. 54-60.

Colonialismo

Establecimiento de un control político, económico y social sobre grupos de personas y territorios por parte de una potencia extranjera, generalmente asociado al periodo de expansión e imperialismo euro-

peo.

Véase también: *Colonialidad*

Fuente: Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clasco.

Colonialidad

El legado permanente del colonialismo en el presente. Se trata de un conjunto de estructuras sociales, económicas y culturales que se establecieron durante el periodo colonial y que siguen condicionando la vida de las personas en las antiguas sociedades colonizadas. Estas estructuras incluyen el racismo, la desigualdad y la dominación cultural, y a menudo son perpetuadas por instituciones y prácticas que se establecieron durante la época colonial.

Véase también: *Colonialismo, Racismo / raza*

Fuente: Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clasco.

Conscientização/ Concienciación

Esta expresión (en portugués o español) procede de la tradición latinoamericana del teatro del oprimido. Paulo Freire la utiliza para describir el proceso en el que una persona se vuelve progresivamente capaz de analizar críticamente el contexto social y su lugar en él. Conscientização también sugiere que del análisis crítico que hace visibles las contradicciones políticas y económicas surge la posibilidad de actuar.

Véase también: *Teatro del Oprimido*

Fuente: Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Greenwich, NY: Owl Pen Books.

Personas discapacitadas / personas con discapacidad

La expresión “personas con discapacidad” se ha asociado normalmente a lo que se denomina

el “modelo médico” de la discapacidad, mientras que la fórmula “personas discapacitadas” era la preferida por los defensores del “modelo social”. Sin embargo, la terminología de la ONU siempre ha preferido “personas con discapacidad”. Las connotaciones originales se han perdido o, al menos, se han difuminado. Hoy en día, las preferencias de las personas y los grupos suelen depender de opciones en parte políticas y en parte convencionales. A pesar de esta incertidumbre, utilizar una expresión equivocada en un contexto erróneo puede herir sensibilidades.

Véase también: *Modelo médico de la discapacidad, Modelo social de la discapacidad, Accesibilidad, OPD / OPD, CNUDPD, Movimiento de Vida Independiente, Institucionalización / desinstitucionalización, Movimiento internacional de la discapacidad*

Discriminación

La discriminación se produce cuando una persona no puede disfrutar de sus derechos humanos u otros derechos legales en igualdad de condiciones con los demás debido a una distinción injustificada hecha en la política, la ley o el trato. Es una forma de discriminación basada en varios factores que contribuyen simultáneamente a definir la identidad social y política de una persona.

Véase también: *Discriminación positiva, Igualdad, Segregación, Raza / racismo, Estigmatización, Interseccionalidad*

Fuente: Amnistía Internacional. (2023, 18 de septiembre). *Discriminación - Amnistía Internacional*. <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/discrimination/>.

OPD

OPD significa Organización de personas con discapacidad u Organización de personas discapacitadas (DPO en sus siglas en inglés). Es una organización gestionada por y para

personas con discapacidad. La elección del término depende del contexto. Las organizaciones de base que luchan por los derechos de las personas con discapacidad han estado activas en algunos países del Norte desde el siglo XIX. Puede afirmarse que las organizaciones dirigidas por personas discapacitadas también existieron muy pronto en el Sur Global, aunque no estaban organizadas en torno al concepto de derechos. Las OPD se han ido multiplicando por todas partes desde la consolidación del movimiento internacional de la discapacidad, sobre todo a partir de los años 70 del siglo pasado, inspiradas en gran medida por el movimiento estadounidense de derechos civiles.

Véase también: *Personas discapacitadas / personas con discapacidad, Sur global, Movimiento internacional de la discapacidad*

Capital económico, social y cultural

Bourdieu (1998) diferencia 3 tipos de capital: económico, cultural y social. El total de estos capitales suma el capital simbólico de la persona, es decir, su estatus social que la sitúa por encima o por debajo de los demás. Existe una conexión entre las tres formas de capital, ya que tienden a reforzarse mutuamente. Si disponemos de más capital económico, podemos, por ejemplo, comprar libros, de los que podemos aprender y adquirir nuevos conocimientos, y así reforzar nuestro capital cultural y acceder a posiciones más elevadas en la estructura de clases.

Fuente: Bourdieu, P. (1998). *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. [Capital económico, capital cultural, capital social] En Gy. Lengyel, Z. Szántó. (eds.). *A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. [Sociología de los recursos sociales y culturales] (ed.). pp. 11-43. Budapest, Hungría: AULA Kiadó.

Episteme / epistémico / epistemología

Del griego *ἐπιστήμη* (episteme); originalmente significaba conocimiento universalmente válido y verdadero, por oposición a la mera opinión o creencia (doxa-δόξα) o a la técnica u oficio (techne - τέχνη). La epistemología, pues, sería el estudio de las condiciones, posibilidades, limitaciones y sentido último del conocimiento verdadero. Se llamaría epistémico a todo lo perteneciente a la actividad de conocer válidamente algo (en sus diversas formas), ya sea en un marco individual o colectivo. Más recientemente, Michel Foucault ha llamado épistémè a las condiciones de posibilidad (supuestos, reglas) dentro de una sociedad particular en un momento dado según las cuales organiza sus prácticas y discursos de producción de conocimiento, así como sus criterios de veracidad y validez. Los épistémès constituyen las reglas implícitas e inconscientes de cómo se concibe y se ejerce históricamente el conocimiento, y de las formas en que damos sentido al mundo y a nosotros mismos. Este concepto sirve a Foucault para comprender la relación entre las formas de conocimiento de nuestras sociedades y la estructura de poder que sustenta y constituye la propia sociedad.

Fuente: Foucault, M. (1970). *El orden de las cosas*. Londres, Reino Unido: Tavistock

Igualdad

Igualdad significa que no hay diferencias entre personas o grupos en cuanto a recursos. La plena igualdad es un ideal, difícil de alcanzar en un mundo marcado naturalmente por la diferencia, pero podría abordarse mediante políticas específicas de redistribución que frenen la desigualdad. Cuando se da la desigualdad de recursos y oportunidades, la igualdad de trato puede ser incluso opresiva. Significaría, por ejemplo, que una persona estudiante con discapacidad visual tiene que hacer el mismo examen que sus compañerxs

no discapacitadxs.

Véase también: *Discriminación*

Equidad

La equidad es el principio y la política de justicia en un mundo en el que las personas tienen oportunidades muy diferentes debido a su condición social, etnia, raza, sexo, orientación sexual o discapacidad. En un mundo así, la igualdad relativa sólo puede lograrse mediante compensaciones específicas, que no anulan la diferencia original sino que mitigan sus consecuencias.

Véase también: *Discriminación positiva*

Exclusión

Acto de no permitir que alguien o algo participe en una actividad o entre en un lugar.

Véase también: *Discriminación, Segregación*

Fuente:

Cambridge Dictionary. (s.f.). *Exclusion*. En Cambridge Dictionary. Obtenido de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/exclusion>

Extractivista

Término de uso creciente en el mundo académico y los movimientos sociales de América Latina para describir las actividades económicas que extraen grandes cantidades de los bienes comunes naturales de una nación para venderlos en el mercado mundial con poco o ningún procesamiento. El extractivismo ha constituido cada vez más la base de las economías latinoamericanas bajo el neoliberalismo.

Fuente:

Doughman, R. C. (2016). ¿Podrían las llaves de la paz abrir las puertas al extractivismo? Reflexiones sobre la economía extractiva del posconflicto en Colombia. En F. Cante & H. Quehl (Eds.), *Handbook of Re-*

search on *Transitional Justice and Peace Building in Turbulent Regions* (pp. 444-470). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9675-4.ch022>

Género

El género hace referencia a los atributos y oportunidades sociales asociados al hecho de ser hombre o mujer y a las relaciones entre mujeres y hombres y niñas y niños, así como a las relaciones entre mujeres y las relaciones entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones se construyen socialmente y se aprenden a través de procesos de socialización. Dependen del contexto y del tiempo y pueden cambiar. El género determina lo que se espera, se permite y se valora en una mujer o en un hombre en un contexto determinado. En la mayoría de las sociedades existen diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres en cuanto a las responsabilidades asignadas, las actividades realizadas, el acceso a los recursos y su control, así como las oportunidades de toma de decisiones. El género forma parte del contexto sociocultural más amplio. Otros criterios importantes para el análisis sociocultural son la clase, la raza, el nivel de pobreza, el grupo étnico y la edad.

Véase también: *Sexo, Expresión de género, Identidad de género*

Fuente:

Glosario de integración de la perspectiva de género. (2024, 9 de febrero). Instituto Europeo de la Igualdad de Género. <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/glossary>

Género fluido

GEI género fluido es una identidad de género que se refiere a un género que varía con el tiempo. Puede ser ocasionalmente, cada mes, cada semana, cada día o incluso cada pocos momentos del día, dependiendo de la persona. A veces es constante y a veces no. El género

de una persona de género fluido puede cambiar de forma drástica, delicada, rápida o lenta, dependiendo también de la persona. El género puede permanecer igual durante varios meses o cambiar en cuestión de horas. A veces el género cambia en respuesta a diferentes circunstancias.

Véase también: *Género, Sexo, Expresión de género, Identidad de género*

Fuente: Gender Wiki. (s.f.). *Genderfluid*. Gender Wiki. <https://gender.fandom.com/wiki/Genderfluid>

Expresión de género

La expresión de género, o presentación de género, es el comportamiento, los gestos, los intereses y la apariencia de una persona que se asocian con el género, concretamente con las categorías de feminidad o masculinidad. También incluye los roles de género. Estas categorías se basan en estereotipos sobre el género.

Véase también: *Género, Sexo, Identidad de género*

Fuente:

Horn, S. S. (2007). Adolescents' Acceptance of Same-Sex Peers Based on Sexual Orientation and Gender Expression. *Journal of Youth and Adolescence*. 36(3). pp. 373.

Identidad de género

La identidad de género se refiere a la experiencia de género interna, individual y profundamente sentida de una persona, que puede corresponderse o no con la fisiología de la persona o el sexo designado al nacer.

Véase también: *Género, Sexo, Expresión de género*

Fuente:

Organización Mundial de la Salud (2019, 19 de junio). *Género y salud* - Panorama general. OMS. https://www.who.int/health-topics/gender#tab=tab_1

Ideología de género

Por lo general, un término de uso peyorativo que se refiere al movimiento LGBTQI+ y a la creencia de que el género no es un atributo biológico, sino socialmente construido, por lo que las personas pueden tener identidades de género que difieren de su sexo asignado al nacer. El término "ideología de género" también puede referirse a las acciones del movimiento LGBTQI+ y puede implicar que las personas que luchan por los derechos LGBTQI+, o que simplemente existen abiertamente como individuos LGBTQI+, están llevando a cabo una misión basada en su ideología con el fin de debilitar las normas sociales tradicionales basadas en la heterosexualidad y las normas de género occidentales tradicionales.

Véase también: *Género, Sexo, Identidad de género, Orientación sexual*

Sur Global

Casi todo el mundo tiene una idea bastante intuitiva sobre qué es un país subdesarrollado y cuáles son las regiones más pobres del planeta. El término "Sur Global" no designa una región definida del mundo ni una lista concreta de países, sino más bien un método de categorización de las regiones del mundo según su situación socioeconómica y su lugar en la economía mundial. Las definiciones son cambiantes y adoptan a veces posturas radicalmente distintas sobre la manera de conceptualizar la economía mundial y la relación entre las regiones "más ricas" y "más pobres" del mundo. Según algunas de estas posturas o paradigmas, existe un criterio bastante directo de clasificación de los países ricos y pobres considerados como agentes individuales, de acuerdo con uno o varios indicadores y estadísticas. Otrxs parecen adoptar una postura que va más allá de los indicadores empíricos y que trata más bien de describir países individuales desarrollados o subdesarrollados según la forma de su organización

productiva, las características de su estratificación social y sus instituciones públicas. Otrxs piensan en una perspectiva más global, presentando cómo los países del Sur Global no pueden ser per se subdesarrollados, sino que sufren una posición de desventaja en los mercados globales, donde están sometidos a un “intercambio desigual” de precios o a una posición de exportadores de materias primas, lo que se traduce en el subdesarrollo productivo y social de sus regiones y en la sobreexplotación de sus trabajadores.

Fuente:

Starosta, G. & Charnock, G. (Eds.). (2016). *La nueva división internacional del trabajo: Transformación global y desarrollo desigual*. (ed.). Buenos Aires, Argentina: Palgrave Macmillan.

Jerarquía

Una arqueología del concepto de jerarquía nos muestra que el primer uso de la palabra procede de la primera teología cristiana. “Jerarquía” (ἱεραρχία: “el gobierno de las cosas sagradas”) ofrecía una descripción de la relación de subordinación entre los diferentes coros y órdenes de ángeles. Este gobierno celeste constituía un eco de la cosmología racional griega en el pensamiento cristiano, pues expresaba también las relaciones de subordinación y subsunción entre los diferentes órdenes del universo incrustados unos dentro de otros de menor a mayor perfección, como podemos encontrar en Aristóteles. Este modelo se extrapólo después al gobierno de la Iglesia, donde esta forma de “incrustación” o subordinación, así como su carácter divino e inmutable, siguieron siendo cruciales. En ellas, el orden y la subordinación constituyen un atributo necesario de la divinidad o del universo, y no fueron creados por el hombre, sino revelados. Según Nicolas Verdier, el siglo XVIII fue un punto de inflexión para el concepto, donde se ramificó tanto al gobierno de la ciudad como al orden de los seres naturales. Según

su tamaño (ciudades) o su grado de perfección (seres naturales), las distintas clases de cosas se subordinan a las siguientes, para expresar en última instancia el conjunto al que pertenecen. Es hasta Montesquieu (1689-1755) que se entiende por jerarquía la diferenciación y dominación entre los hombres que caracteriza necesariamente a la Sociedad y su actividad. Así pues, la jerarquía social se produce esencialmente. El término está ausente en la Economía Política y en el Marxismo, pero es crucial para la Sociología positivista. Allí, la Jerarquía se entiende como un concepto metodológico para describir el conjunto de un sistema social puramente en términos de relaciones de dominación (importancia, obediencia, primacía, diferencia de resultados, etc.) entre sus elementos, dentro de una noción general de unidad funcional entre ellos. Aquí, la jerarquía no sólo se entiende como producida socialmente, sino producida por un observador científico como categoría para resumir y comprender una multiplicidad de fenómenos sociales como un todo funcional en el que cada elemento desempeña su papel y existe dentro de un conjunto de relaciones de dominación o rango. Sin embargo, la jerarquía en sí no puede encontrarse en la naturaleza intrínseca de su objeto.

Fuentes:

Levine, C. (2015). *Forms: Whole, Rhythm, Hierarchy, Network* (STU-Edición para estudiantes). Princeton, NJ: Princeton University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt7zv8s>

Pumain, D. (Ed.). (2006). *La jerarquía en las ciencias naturales y sociales*. (ed.). Dordrecht, Países Bajos: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4127-6>

Lane, D. (2006). Hierarchy, Complexity, Society. En D. Pumain (ed.). *Hierarchy in Natural and Social Sciences*. (ed.). Nueva York, NY: Springer.

Enfoque basado en los derechos humanos

El enfoque basado en los derechos humanos (EBDH) es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano basado normativamente en las normas internacionales de derechos humanos y dirigido operativamente a promover y proteger los derechos humanos. Pretende analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y las distribuciones injustas de poder que impiden el progreso del desarrollo y a menudo hacen que grupos de personas se queden atrás.

Véase también *Enfoque basado en los derechos*

Fuente:

Naciones Unidas. (s.f.-b). *Enfoque basado en los derechos humanos*. UNSDG. <https://unsdg.un.org/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>

Habitus

Hay un conjunto de capacidades, características y comportamientos que nos hacen simpáticos y valiosos a los ojos de las demás personas como integrantes de la sociedad o de determinados grupos de los que formamos parte, y esas capacidades y ese conjunto de comportamientos -en otras palabras, nuestro habitus- los aprendemos durante nuestra socialización en nuestras familias, escuelas y comunidades más amplias.

Fuente:

Bourdieu, P. (2000). A Mezők Logikája [La lógica de los campos]. En. P. Somlai, G. Felkai & D. Némédi (eds.). *Olvasókönyv a Szociológia történetéhez II.: Szociológiai irányzatok a XX. század elejéig*. [Lector de historia de la sociología II. Tendencias sociológicas hasta principios del siglo XX]. (ed.). Budapest, Hungría: Új Mandátum Könyvkiadó.

Heteronormatividad

La heteronormatividad es una visión del mundo que promueve la heterosexualidad como la orientación sexual normal y/o preferida y que se refuerza en la sociedad a través de las instituciones del matrimonio, los impuestos (en algunos países, las parejas heterosexuales casadas pueden presentar declaraciones de la renta conjuntas y las parejas del mismo sexo no pueden hacerlo si no están legalmente casadas), el empleo y los derechos de adopción, entre muchos otros. La heteronormatividad es una forma de poder y control que ejerce presión tanto sobre las personas heterosexuales como sobre las homosexuales, a través de acuerdos institucionales y normas sociales aceptadas.

Véase también: *Orientación sexual, Discriminación, Poder*

Fuente:

Jagose, Annamarie. (2005). *Queer Theory*. En M. C. Horowitz (ed.), *Nuevo Diccionario de Historia de las Ideas*. (ed.). Vol. 5. Detroit, MI: Scribner's.

Educación inclusiva

Principio educativo según el cual los niños discapacitados aprenden en escuelas ordinarias, en lugar de en escuelas especializadas. Lo contrario de la educación inclusiva es la educación segregada.

Véase también: *Discapacitados / personas con discapacidad, Segregación*

Indígena

Indígena es un término conflictivo que expresa una realidad conflictiva. No existe un término claro y que lo englobe todo para referirse a los pueblos indígenas porque la denominación de los grupos indígenas como tales aborda inmediatamente los antagonismos históricos y contemporáneos en la

esfera política y económica. Existe cierta ansiedad en relación tanto con el "quién" como con el "cómo" ser indígena; ¿quién puede considerarse legítimamente como tal? ¿cuál es el nombre apropiado para ese pueblo? Esta confusión es inherente al propio conflicto inscrito en lo indígena como tal. La verdad es que, cuando decimos "indígena", nombramos un proceso histórico-social más que un grupo.

Etimológicamente, indígena procede del latín vulgar y su uso precede en siglos a la conquista de las Indias. Significa que algo es vernáculo o natural de una región determinada. Incluso a primera vista hace referencia inmediata a un territorio. Sin embargo, el aspecto "nacido en" ha sido y sigue siendo problemático: significaría que "todo el mundo es indígena de algún lugar", y como tal, todo el mundo sería indígena y tendría derecho a una forma de apropiación de la tierra en la que ha nacido. Esta ambigua definición ha sido instrumentalizada por los agentes de la expansión territorial capitalista en Estados Unidos y otras tierras, con el pretexto de que cualquier persona nacida en América tiene el mismo derecho a la "indigeneidad" que cualquier grupo nativo. La verdad es que la necesidad de discernir y distinguir a los indígenas de los no indígenas mediante alguna prueba de autenticidad no es espontánea: siempre está relacionada con la disputa de derechos sobre la ocupación y el usufructo de la tierra. Las instituciones públicas, las ciencias y el discurso público -desde la colonización de las Indias hasta nuestros días- han intentado incessantemente fijar los estándares de autenticidad según los cuales alguien podría ser llamado indígena de un determinado territorio. Estos estándares, sin embargo, han estado históricamente mediados por el propio colonialismo; se han basado en ideas de pureza cultural, racial o incluso genética que no se corresponden con las formas en que los pueblos nativos se perciben y se reúnen a sí mismos. Estas normas de autenticidad han producido, con el mismo interés de apropiación de tierras en men-

te, la afirmación aparentemente contradictoria de que ya nadie es realmente indígena, dada la historia de hibridación cultural y racial entre estos grupos minorizados y la sociedad globalizada.

La autodeterminación es la mejor definición: Los pueblos indígenas son aquellos que, en relación con un poder colonial o imperialista, se consideran distintos de los demás sectores y grupos sociales que ejercen la hegemonía sobre un territorio. La reivindicación de la indigeneidad se relaciona necesariamente con la lucha en presencia de un poder colonial que disputa el derecho autodeterminado a ocupar, trabajar y usufructuar una tierra; hace referencia también a los mecanismos institucionales de reconocimiento de este derecho. Lo indígena, entonces, designa este proceso antagónico de colonialismo y lucha que incita al auto-reconocimiento y a la lucha por el reconocimiento en este sentido económico, histórico y cultural.

En consecuencia, como las lógicas y estructuras del colonialismo y el imperialismo son históricamente diversas, las reivindicaciones de indigeneidad que surgen de estas condiciones son igualmente particulares. No pueden homogeneizarse: las luchas, las instituciones y los mecanismos de cada acto de autodeterminación como "pueblo indígena" tienen un aspecto de singularidad irreductible, relacionado con las características particulares de su espacio, sus disputas y su historia colonial.

Véase también: *Colonialismo, Colonialidad*

Movimiento de Vida Independiente

El Movimiento de Vida Independiente comenzó como una movilización popular en los años 60 en Norteamérica, seguida por algunos países de Europa Occidental (Alemania, Suecia, Reino Unido) en los 70. Los activistas del movimiento defienden la autonomía y la autodeterminación de las perso-

nas con discapacidad y apoyan la desinstitucionalización. Los activistas del movimiento abogan por la autonomía y la autodeterminación de las personas con discapacidad y apoyan la desinstitucionalización. La oleada de desinstitucionalización coincidió con la normalización mundial de las políticas neoliberales, que condujeron a la reducción de los servicios sanitarios y de bienestar patrocinados por el Estado. El impacto de este doble proceso en la vida de las personas discapacitadas es ambiguo. Mientras que los abusos y el trato inhumano se han frenado en gran medida con el cierre de instituciones masivas, las necesidades no cubiertas tienden a ser absorbidas por los cuidados no remunerados que prestan los familiares o quedan desatendidas.

Véase también: *Discapacitados / personas con discapacidad, Institucionalización / desinstitucionalización*

Institucionalización / desinstitucionalización

Hasta el siglo XIX, las personas con discapacidad solían ser encerradas en asilos y cárceles. Desde principios del siglo XX se crearon en Europa y EE.UU. centros especializados donde se alojaba a personas consideradas discapacitadas. Goffman denominó a estas instituciones “totales” porque tendían a regular todos los aspectos de la vida de las personas internas, que estaban físicamente segregadas de sus familias y comunidades. Muchas personas discapacitadas sufrieron abusos en estos centros. El movimiento por los derechos de las personas discapacitadas comenzó como un movimiento por la vida independiente, que desencadenó una oleada de desinstitucionalización, es decir, la eliminación de los grandes hospitales y los lugares segregados para personas discapacitadas. A finales de los 80, la desinstitucionalización se convirtió en la norma en Occidente, aunque muchas personas discapacitadas siguen institucionalizadas. En Europa del Este, la desinstitucionalización

no comenzó hasta el final de la guerra fría y se llevó a cabo a veces de forma precipitada, poniendo más énfasis en el cierre de instituciones especializadas que en la creación de las condiciones necesarias para una vida independiente.

Véase también: *Personas discapacitadas / personas con discapacidad, Movimiento de Vida Independiente, Institución total*

Interculturalidad

Durante mucho tiempo, la interculturalidad ha sido una palabra utilizada en el sentido de los cultivos y la agricultura. A partir de los años 70, los estudios empezaron a hablar del término desde una perspectiva social. En los primeros estudios, la interculturalidad se vinculaba a un concepto estático que exploraba las interacciones entre culturas teniendo en cuenta patrones y modelos. En la actualidad, la noción dinámica de cultura da cabida a un concepto que se centrará en interacciones contextuales y precisas, explorando las percepciones individuales y externas durante el proceso. Según la UNESCO, la interculturalidad puede definirse de la siguiente manera: “[...] la existencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo”.

Es importante notar que el uso creciente del término trajo también, simplificación y, apropiación del mismo de sistemas rígidos para justificar estructuras de poder de instituciones neoliberales. Para ilustrar este concepto, Collin desvela “la relación paradójica entre los discursos neoliberales y la institucionalización de lo intercultural”, que denomina “interculturalidad desde arriba” y califica de “ilusoria”, ya que “sólo araña la superficie de un entorno más complejo”. Por otra parte, la “interculturalidad desde abajo”, representada en el estudio de Collin por profesores y estudiantes universitarios, implica “el reconocimiento de que los discursos en competencia no son

iguales en términos de poder y estatus”. El “viejo concepto” denominado interculturalismo funcional, o interculturalidad neocolonial superficial, no responde a las luchas sociales o políticas de las comunidades que sí han permanecido segregadas o han sufrido un mestizaje violento en cualquier tipo de colonialismo o poscolonialismo. El concepto en estudios recientes (Walsh, Sousa Santos) nos invita a predisposiciones para el diálogo crítico interepistémico y decolonial, el reconocimiento de las luchas en curso por la justicia social y cognitiva, la insurgencia cosmopolita, etc.

Fuentes:

Collins, H. (2018). Interculturalidad desde arriba y desde abajo: navegando discursos desiguales en un sistema neoliberal universitario. *Lenguaje y comunicación intercultural* 18(2). pp. 167-83.

Dietz, G. (2018). Interculturality. *The International Encyclopedia of Anthropology*. pp. 1-19. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>

de Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologías del sur*. Boulder, CO: Paradigm

Walsh, C. (2003). Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial [*Interculturalidad and Coloniality of Power: Thinking and Positioning Otherwise from Colonial Difference*].

Movimiento internacional de la discapacidad

Aunque el movimiento de la discapacidad tal y como lo conocemos hoy en día se inició en Occidente, en muchas partes del mundo, desde tiempos inmemoriales, las personas con discapacidad han demostrado que no sólo son capaces de controlar sus propias vidas, sino que también son capaces de unirse para ayudar a sus iguales. En África Occidental, por ejemplo, muchas personas con discapacidades físicas han sido tradicionalmente herreros, se han enseñado mutua-

mente las habilidades del oficio y han creado grupos de autoayuda. La diferencia entre estas asociaciones y las organizaciones posteriores es un cambio de perspectiva. Podemos hablar del movimiento de la discapacidad a partir del momento en que las personas discapacitadas se dieron cuenta de que merecían los mismos derechos que los demás y empezaron a luchar colectivamente por ellos. Esta toma de conciencia coincidió y se inspiró en el movimiento internacional de Derechos Humanos, que crecía desde el final de la Segunda Guerra Mundial, y en el movimiento de derechos civiles de los años sesenta en Estados Unidos. Los grupos pioneros del naciente movimiento de la discapacidad fueron organizaciones de base como el movimiento estadounidense Vida Independiente y el movimiento británico Unión contra la segregación de personas con discapacidades físicas, UPIAS. La ONU desempeñó un papel fundamental en la internacionalización del movimiento de la discapacidad. En 1976 proclamó 1981 Año Internacional de las Personas con Discapacidad. En 1992 declaró la fecha del 3 de diciembre Día Internacional de las Personas con Discapacidad. En 2006 adoptó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CNUDPD), firmada hasta la fecha por la mayoría de los Estados miembros. Desde los años 70 se han creado innumerables organizaciones de personas con discapacidad (OPD) tanto en el Sur Global como en el Norte Global, y algunas de ellas se han unido a alianzas más amplias, regionales o internacionales. Junto con la globalización del movimiento, ha habido algunos intentos de definir las especificidades regionales. El Protocolo de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, por ejemplo, fue adoptado en 2018 por 15 Estados miembros de la Unión Africana.

Véase también: *Personas discapacitadas / personas con discapacidad, Movimiento de Vida Independiente, OPD / OPD, Segregación, CNUDPD.*

Fuente: Unión Africana. (2018, 29 de enero). *Protocolo de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los derechos de las personas con discapacidad en África*. <https://au.int/en/treaties/protocol-african-charter-human-and-peoples-rights-rights-persons-disabilities-africa>

Intersexualidad

Intersexualidad es un término general que se utiliza para referirse a una serie de condiciones en las que una persona nace con una anatomía reproductiva o sexual que no parece ajustarse a las definiciones típicas de femenino o masculino. Por ejemplo, una persona puede nacer con apariencia femenina por fuera, pero con una anatomía mayoritariamente masculina por dentro. O una persona puede nacer con genética de mosaico, de modo que algunas de sus células tienen cromosomas XX y otras XY.

Véase también: *Sexo, Género, Identidad de género*

Fuente: Sociedad Intersexual de Norteamérica (s.f.). *¿Qué es la intersexualidad?*. https://isna.org/faq/what_is_intersex/

Interseccionalidad

El concepto de interseccionalidad describe las formas en que los sistemas de desigualdad basados en el género, la raza, la etnia, la orientación sexual, la identidad de género, la discapacidad, la clase y otras formas de discriminación se “entrecruzan” para crear dinámicas y efectos únicos. Por ejemplo, cuando se discrimina a una mujer musulmana que lleva el hiyab, sería imposible disociar su identidad femenina de su identidad musulmana y aislar la dimensión o dimensiones causantes de su discriminación.

Véase también: *Discriminación*

Fuente:

Centro para la Justicia Interseccional. (s.f.). *Qué es la interseccionalidad*. <https://www.intersectionaljustice.org/what-is-intersectionality>

Islamofobia

Aversión o temor irracional y prejuicios contra las personas musulmanas o el islam.

Fuente: Diccionario de Cambridge. (s.f.). *Islamophobia*. En Cambridge Dictionary. Obtenido de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/islamophobia>

Modelo médico de la discapacidad

Fue el movimiento de personas discapacitadas el que se dio cuenta de que la percepción de la discapacidad por parte de la sociedad dominante se basaba en una serie de tópicos. La gente y las instituciones tendían a considerar a las personas discapacitadas como víctimas pasivas de sus afecciones. La discapacidad se veía como el resultado de una tragedia personal relacionada con la deficiencia de la persona. La respuesta social a la discapacidad solía ser el rechazo, la segregación o la lástima condescendiente. La visión medicalizada de la deficiencia convertía a las personas con discapacidad en sujetos de la pericia médica sin posibilidad de expresar su opinión sobre lo que necesitaban. El resultado fue la formación de instituciones de masas en las que se sometía a las personas discapacitadas a un trato degradante, a normas disciplinarias y a la medicalización. Nadie llamó a la combinación de estos puntos de vista “modelo médico” hasta que no se presentó una alternativa. Se trataba del “modelo social”, que negaba una a una todas las premisas anteriores y creaba las condiciones para una mejor inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad.

Véase también: *Modelo social de la discapacidad, Personas discapacitadas / personas con disca-*

pacidad

Migración

Término genérico, no definido en el derecho internacional, que refleja el entendimiento común de una persona que se desplaza fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, temporal o permanentemente, y por diversas razones.

Fuente:

Organización Internacional para las Migraciones (s.f.). *¿Quién es un migrante?* Organización Internacional para las Migraciones. <https://www.iom.int/who-migrant-0>

Minoría

Las minorías suelen caracterizarse como cualquier grupo que comprenda “menos de la mitad” de la población. Sin embargo, esta definición presenta varios puntos débiles. Los estudios sociológicos han propuesto que las minorías no se definan en contraste con las mayorías en un sentido numérico, sino que las minorías se entiendan como una característica de la incorporación de una colectividad social específica en el conjunto de la sociedad. Este proceso también se denomina minorización. Una minoría social se define como tal por las condiciones de su existencia dentro de la sociedad de la que forma parte. Una colectividad que se encuentra en una posición de desventaja material o jurídica que condiciona y limita sus situaciones y oportunidades vitales, y que está incorporada de forma desigual a la sociedad y, por tanto, subordinada, es una minoría aunque supere en número a los grupos dominantes. Esto significa que para entender qué es una minoría hay que tener en cuenta el conjunto de la sociedad y el modo en que se distribuyen en ella las ventajas y desventajas. Las definiciones de minoría basadas en el tamaño no pueden dar cuenta de la asimetría y la disparidad que hacen que un colectivo social esté “marcado”

por su condición vulnerable. En consecuencia, un grupo minorizado no puede definirse únicamente por sus rasgos (religión, raza, etnia, orientación sexual), sino por la forma en que la sociedad a la que pertenece incorpora a las personas con dichos rasgos en una posición de desventaja y subordinación (minorizada).

Véase también: *Discriminación, Jerarquía, Poder, Capital económico, social y cultural*

Género inapropiado

El género erróneo se produce cuando, intencionadamente o no, te refieres a una persona, te relacionas con una persona o utilizas un lenguaje para describir a una persona que no coincide con su género afirmado. Por ejemplo, referirse a una mujer como “él” o llamarla “chico” es un acto de trato con el género inapropiado.

Véase también: *Género, Identidad de género, Expresión de género*

Fuente:

Clements, K. C. (2018.09.18.) *¿Qué significa “misgenderizar” a alguien?* Healthline. <https://www.healthline.com/health/transgender/misgendering>

No binaria

Una persona no binaria no se identifica exclusivamente como hombre o mujer. Pueden identificarse como ambos, ninguno o alguna combinación de los dos.

Véase también: *Género, Identidad de género*

Oprimido / Opresor

Esta diada en palabras de Boal y Freire, es una relación de poder, no tiene nada que ver con buenas y malas personas, sino con la estructura de poder en la que viven. Oprimido es el grupo silenciado por los grupos dominantes, el grupo que no tiene voz para dialogar sino que sólo debe escuchar el monólo-

go del Opresor. El grupo que tiene menos poder para determinar sus condiciones de vida.

Véase también: *Poder, Jerarquía, Minoría*

Fuente:

Boal, A. (2019). *Teatro del oprimido*. Londres, Reino Unido: Routledge.

Patriarcado

El patriarcado es un sistema social en el que las posiciones de dominio y privilegio están principalmente en manos de los hombres. Se utiliza tanto como término técnico antropológico para designar a las familias o clanes controlados por el padre o el varón o grupo de varones de más edad, como en la teoría feminista, donde se utiliza para describir estructuras sociales amplias en las que los hombres dominan sobre las mujeres y los niños. En estas teorías a menudo se extiende a una variedad de manifestaciones en las que los hombres tienen privilegios sociales sobre los demás causando explotación u opresión, como por ejemplo a través del dominio masculino de la autoridad moral y el control de la propiedad. Las sociedades patriarcales pueden ser patrilineales o matrilineales, lo que significa que la propiedad y los títulos son heredados por el linaje masculino o femenino respectivamente.

El patriarcado está asociado a un conjunto de ideas, una ideología patriarcal que actúa para explicar y justificar esta dominación y la atribuye a diferencias naturales inherentes entre hombres y mujeres. Históricamente, el patriarcado se ha manifestado en la organización social, jurídica, política, religiosa y económica de diversas culturas. La mayoría de las sociedades contemporáneas son, en la práctica, patriarcales.

Véase también: *Jerarquía, Poder*

Discriminación positiva

Aunque la discriminación tiene una connotación negativa, sólo significa

“trato diferente”. Alguien puede ser tratadx de forma diferente, es decir, de mejor o peor manera que otras personas en situación similar. La discriminación negativa suele estar vinculada, aunque no siempre, a una percepción negativa: el prejuicio o el estigma. Algunos movimientos de justicia social consideran necesario compensar el estigma y la discriminación negativa con medidas positivas. En este caso, las personas pertenecientes al grupo discriminado pueden tener ciertas ventajas en algunas situaciones competitivas, por ejemplo al solicitar un empleo o un puesto académico. En Estados Unidos, la discriminación positiva ha sido la política oficial de muchas universidades, que ofrecen plazas reservadas a estudiantes de color e integrantes de otras minorías. Esta política ha sido atacada recientemente por el Tribunal Supremo de Estados Unidos, invirtiendo una tendencia que se ha generalizado durante las últimas décadas y que ha tenido bastante éxito a la hora de garantizar la movilidad social de lxs estudiantes con menos oportunidades. Los sistemas de cuotas que reservan escaños para un determinado porcentaje de mujeres en el Parlamento son otro ejemplo de discriminación positiva. Incluso en los círculos feministas se debate si las cuotas son medidas reales o sólo superficiales para garantizar la igualdad, pero la mayoría coincide en que, mientras la desigualdad sea tan flagrante, es mejor tener escaños reservados que no tener ninguno.

Véase también: *Discriminación, Igualdad, Equidad*

Poder

Es un término muy común que se utiliza de diferentes maneras y en diferentes contextos. En el contexto social y político, el poder puede entenderse como la capacidad de influir en personas o acontecimientos. Otra distinción puede ser “poder sobre” y “poder para” o “poder con”, refiriéndose a diferentes relaciones entre la persona que utiliza el poder y el contexto. Existen diferentes

fuentes de poder a nivel individual y de grupo, como los bienes económicos, las habilidades, los activos relacionales, etc.

En un enfoque no violento, el poder se considera un potencial (poder dentro de alguien o con alguien en lugar de sobre alguien), la posibilidad de hacer algo. Normalmente, el término se asocia a sentimientos negativos, en lugar de verse como una característica de las personas gobernantes. En el marco de la no violencia, cada persona y grupo, aunque sea social, económica, etc. débil, tiene algo de poder; el reto de la no violencia es unificar a las personas con menos poder para cuestionar las estructuras de poder existentes y no democráticas, como los gobiernos autoritarios, pero también las instituciones jerárquicas en las que (y por las que) se oprime a las personas.

Véase también: *Jerarquía, Discriminación, Privilegio, Patriarcado, Oprimido / Opressor*

Fuente:

Speck, A. (s.f.). Nonviolence and power. *Empowering Nonviolence*. <https://www.nonviolence.wri-irg.org/en/resources/2017/nonviolence-and-power>

Privilegio

La teoría de la estratificación social de Max Weber realiza una clasificación exhaustiva de las posiciones e intereses sociales en una sociedad a través del concepto de privilegio. A pesar de diferir en gran medida del uso más extendido y contemporáneo de la palabra dentro de los círculos activistas, su uso weberiano y sus supuestos metodológicos siguen siendo la matriz subyacente del concepto. En el relato de Weber, lxs actorxs sociales individuales pueden ser privilegiadx negativa o positivamente con un atributo distintivo dentro de una situación social. Como principio de estratificación social, ser privilegiadx positiva o negativamente por un atributo específico dentro de una situación social tiene, en la concepción de Weber, una tendencia

general a hacer más probable un resultado determinado (beneficios, daños, etc.) para cualquier persona (la probabilidad de ser acosadx por la policía, la probabilidad de cobrar más por un trabajo dado, la probabilidad de ser consideradx peligrosx o amenazante; la probabilidad de obtener y mantener un trabajo estable). Así pues, las personas que comparten un privilegio positivo constituyen un grupo social en una posición de ventaja relativa en comparación con su(s) homólogx(s) negativamente privilegiado(s). La estructura conceptual del privilegio, por tanto, procede de una elección metodológica que se centra en fenómenos empíricos individuales. El concepto de privilegio se deriva de un enfoque individuo-actor que toma como objeto principal el atributo empírico que caracteriza a la persona (X es ricx, X es hombre, X es blancx) en múltiples esferas de diferenciación social, y no el proceso histórico y social de diferenciación como tal. Más que explicar la estructura social, el privilegio requiere una columna vertebral estructural que explique las diferencias empíricas y la heterogeneidad de los resultados entre lxs actorxs individuales. Por ello, los científicos sociales se han inclinado más bien a hablar de “sistemas de privilegio”: no posesiones individuales, sino rasgos de la estructura social que se manifiestan como rasgos particulares en lxs actorxs de la sociedad que lxs hacen propensxs a resultados diferentes.

Véase también: *Privilegio, Poder, Capital económico, social y cultural, Jerarquía, Discriminación*

Fuente:

Barbalet, J. M. (1980). Principios de estratificación en Max Weber: An Interpretation and Critique. *The British Journal of Sociology*, 31(3), pp. 401-418. <https://doi.org/10.2307/589373> /

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1990). La reproducción en la educación, la sociedad y la cultura, 2ª edición (R. Nice, Trad.).

Johnson, A. G. (2005). Privilege, Power, and Difference.

Obras públicas

Las obras públicas son una amplia categoría de proyectos de infraestructura, financiados y contratados por un organismo gubernamental para usos recreativos, de empleo y de salud y seguridad en la comunidad en general. Incluyen edificios públicos (edificios municipales, escuelas y hospitales), infraestructuras de transporte (carreteras, ferrocarriles, puentes, oleoductos, canales, puertos y aeropuertos), espacios públicos (plazas públicas, parques y playas), servicios públicos (suministro y tratamiento de agua, tratamiento de aguas residuales, red eléctrica y presas) y otros activos físicos e instalaciones, normalmente a largo plazo.

Fuente:

Colaboradores de Wikipedia. (2023, 13 de diciembre). *Obras públicas*. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Public_works

Queer

Término que la gente utiliza a menudo para expresar un espectro de identidades y orientaciones contrarias a la corriente dominante. El término “queer” se utiliza a menudo para englobar a muchas personas, incluidas las que no se identifican exclusivamente como heterosexuales y/o las que tienen identidades no binarias o de género expansivo. Este término se utilizaba anteriormente como insulto, pero ha sido recuperado por muchas partes del movimiento LGBTQ+.

Véase también: *Género, Identidad de género, Transgénero, No binario, Género fluido*

Fuente:

Fundación HRC (s.f.). *Glosario de términos*. <https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms>

Raza / racismo

Se entiende por racismo el “prejuicio, discriminación o antagonismo por parte de una persona, comunidad o institución contra una persona o personas por su pertenencia a un determinado grupo racial o étnico, normalmente minoritario o marginado”. (Oxford, 2020). Nuestra intención aquí es presentar la raza como un fenómeno distintivamente moderno, explicando cómo la raza como una serie de paradigmas epistémicos y prácticas políticas no puede separarse del racismo. La raza es el concepto que da forma a la forma en que pensamos sobre la diversidad humana en las sociedades modernas: sintetiza los rasgos genéticos (es decir, relacionados con el origen) que, normalmente de forma física inmediata, comparten homogéneamente los seres humanos dentro de los grupos y al mismo tiempo los distinguen de las demás personas. Este proceso de síntesis conceptual arrojado sobre la diversificación étnica empírica está tan entrelazado con la historia y la estructura de la sociedad moderna globalizada que parece evidente: la raza parece ser una característica que pertenece naturalmente a cada ser humano y constituye su identidad más inmediata y natural. Incluso se proyecta hasta la época premoderna, por lo que parece obvio que algunos acontecimientos y conflictos estaban relacionados con la raza. Sin embargo, el concepto de raza es sorprendentemente reciente: no tiene su origen en antiguas afinidades y conflictos tribales, sino que se ha desarrollado en el transcurso de los últimos 400 años y ha florecido en los siglos XIX y XX junto con varios paradigmas científicos que acompañaron a la organización imperialista y colonial de la producción y apropiación de la riqueza mundial. Por lo tanto, sería imposible ofrecer “un concepto correcto” de raza: los conceptos de raza han sido adecuados y eficaces dentro de marcos históricos concretos para abarcar y articular epistémicamente prácticas de explotación y expropiación, y no pueden descartarse sin más como científica o moralmente falsos, sino que más

bien deben entenderse como características necesarias del amplio marco social de dominación al que pertenecen. La raza, entonces, puede pensarse como la articulación de un sistema complejo y global de poder y dominación con un conjunto de prácticas epistémicas y gnoseológicas que le ofrecen soporte y justificación. Esta articulación entre formas de explotación y prácticas científicas constituye un verdadero régimen de poder. Charles Hirschman cita tres acontecimientos estrechamente relacionados para la emergencia del concepto moderno de raza; a saber: a) el proceso de esclavización de las personas africanas en el comercio transatlántico; b) la articulación explícita de la diferencia étnica dentro de un sistema económico global moderno de explotación laboral, comercio y acumulación en el colonialismo mercantilista temprano y más tarde en el imperialismo del siglo XVIII; c) la emergencia de un discurso científico-natural para conceptualizar la diversidad humana.

En cuanto a c), las diversas etapas del desarrollo histórico de las prácticas coloniales fueron acompañadas de diversas epistemes, donde el discurso racial se articuló primero por la teología y las disputas teológicas (atributos universales y particulares de los subgrupos humanos en cuanto a su capacidad de pensar y ser evangelizados, siglos XV-XVII); después por la taxonomía biológica (clasificación de las especies y subespecies según su grado de perfección, siglo XVIII); después por la fisiognomía, la frenología y el darwinismo social (explicación de las diferencias entre las subespecies humanas según sus capacidades físicas y cognitivas naturales, siglos XIX-XX). Todos estos discursos (ahora científicamente nulos y desacreditados) pretendían un discurso universal y objetivo para demostrar la superioridad racional o biológica de los europeos blancos y, en consecuencia, una justificación de su dominio militar, económico y político, tanto a sus ojos como a los de los grupos dominados. Esto difiere radicalmente de los conflictos premodernos entre personas

de distintos grupos étnicos, ya que carecían de un marco epistémico universal para pensar la diferencia étnica.

La articulación de prácticas epistémicas y materiales de dominación expresadas por la raza hacen que el racismo sea inseparable de la raza, ya que el racismo es la manifestación abierta y extrema del discurso racial, pero no toda ella. No todas las formas de racismo son conflictivas; a veces funcionan sin problemas o incluso son sostenidas por personas procedentes de grupos racialmente oprimidos. No basta con enfrentarse al racismo flagrante sin criticar la raza en sí misma, ya que ha sido crucial para estos sistemas de dominación política, militar y económica. Sin embargo, tampoco basta con rechazar la raza como concepto pseudocientífico y pasar por alto los efectos materiales reales de la dominación racial, que hacen de la raza una realidad histórica y social que no se puede negar.

Véase también: *Racismo biológico, Discriminación, Minoría, Episteme / epistemic / epistemology*

Fuentes:

Chorover, S. L. L. (1980). From Genesis to Genocide: *El significado de la naturaleza humana y el poder del control del comportamiento*.

Hirschman, C. (2004). *The Origins and Demise of the Concept of Race. Population and Development Review*, 30(3), pp. 385-415. <http://www.jstor.org/stable/3401408>

Justicia reparadora

Todo proceso en el que la víctima y la persona delincuente y, en su caso, cualquier otra persona integrante de la comunidad que se sienta agraviada por el delito, si lo consienten libremente, participan conjuntamente de forma activa en la resolución de las cuestiones derivadas de la infracción penal, con la ayuda de una tercera persona imparcial.

Enfoque basado en los derechos

El enfoque basado en los derechos es una visión que se espera que sigan las intervenciones sociales, humanitarias, de desarrollo o relacionadas con la salud si pretenden ajustarse a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta visión implica una gran atención a la posible discriminación para evitarla o cuestionarla, así como dar prioridad a los grupos más marginados. El marco conceptual trata a las personas y a las instituciones como titulares de deberes o titulares de derechos, posiciones que se consideran implícitamente mutuamente excluyentes, y se hace mucho hincapié en el desarrollo de capacidades para reforzar a ambas partes en sus respectivos papeles.

Véase también: *Enfoque basado en los derechos humanos*

Sexo

El sexo se refiere a las características biológicas y fisiológicas que definen a los seres humanos como femeninos o masculinos. Estos conjuntos de características biológicas no son mutuamente excluyentes, ya que hay individuos que poseen ambos, pero estas características tienden a diferenciar a los seres humanos como hembras o machos.

Fuente:

Instituto Europeo de la Igualdad de Género (s.f.). Sexo. https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1048?language_content_entity=en

Orientación sexual

An inherent or immutable enduring Una tendencia inherente o inmutable de atracción emocional, romántica o sexual hacia otras personas. Nota: la orientación sexual de una persona es independiente de su identidad de género.

Véase también: *Sexo, Género, Identidad de género, Expresión de género*

Fuente:

Fundación HRC (s.f.). *Glosario de términos*. <https://www.hrc.org/resources/glossary-of-terms>

Segregación

La segregación es una forma de discriminación negativa, cuando las personas integrantes de un grupo minoritario no sólo reciben un trato diferente, sino que su coexistencia y comunicación con la sociedad mayoritaria también se ve obstaculizada por barreras físicas, geográficas y/o institucionales. Aunque ilegales en la práctica, los casos de segregación de niñas romanas en las escuelas húngaras han sido denunciados con regularidad desde el final de la guerra fría. En algunos casos, la segregación no es el resultado directo de una política deliberada, sino de procesos sociales. Por ejemplo, los progenitores húngaros no romanos pueden sacar a sus hijos de las escuelas que perciben como de bajo rendimiento debido a la presencia de niñas romanas, creando una composición demográfica artificial que convierte a las personas romanas en mayoría. También pueden segregarse zonas geográficas enteras por el mismo motivo, cuando las personas de las aldeas se marchan de los asentamientos afectados por la pobreza extrema y la falta de oportunidades laborales, dejando atrás a las personas más pobres, que suelen ser romanas. La segregación escolar es un problema que afecta también a las niñas discapacitadas. Lo contrario de la segregación es la inclusión.

Véase también: *Discriminación, Educación inclusiva*

Estigmatización

Según el sociólogo Erving Goffman, el "estigma" es una imagen proyectada de una persona que la inhabilita para la plena aceptación social. No sólo las personas individuales, sino grupos enteros pueden ser estigmatizados y, de este modo, considerados como seres humanos algo menos aceptables. Las sociedades tienden a producir

jerarquías sociales que predestinan a ciertas categorías a la estigmatización. Goffman describió el proceso de estigmatización en relación con las personas con discapacidad, pero el mecanismo cognitivo que crea el estigma no es, desde luego, exclusivo de este grupo. Se puede afirmar que la condición de “inmigrante” está legal e institucionalmente estigmatizada en la Europa contemporánea. El racismo estigmatiza a las personas de color, la homofobia a los gays y lesbianas, la transfobia a las personas trans, etc. En cada uno de estos casos, las personas integrantes de un grupo son deshumanizadas sistemáticamente debido a su pertenencia percibida al grupo.

Véase también: *Discriminación, Jerarquía, Discapacitados / personas con discapacidad, Raza / racismo, Migración*

Justicia social

La justicia social es un valor moral y una convicción, según la cual todo el mundo merece los mismos derechos económicos y sociales. Sin embargo, hay diferencias significativas entre los movimientos de justicia social en la interpretación de lo que significa exactamente la igualdad de derechos. En el bando de la izquierda radical, las personas activistas hacen hincapié en cuestiones de distribución e insisten en que los derechos sean sustanciales. Los derechos sustanciales suponen que los derechos sociales, como el derecho a la vivienda, el derecho a la alimentación, a los servicios médicos, a salarios justos, el derecho a una vida digna, etc. estén efectivamente protegidos y se garantice su disfrute. Las personas activistas liberales de la justicia social no abogan necesariamente por la igualdad efectiva, sino que hacen hincapié en la igualdad de oportunidades. Esto significa que todo el mundo debería tener la oportunidad de hacerse igual, en nombre de la equidad. En la práctica, el principio de equidad se traduce a menudo en leyes antidiscriminatorias y discriminación positiva.

Véase también: *Discriminación, Discriminación positiva, Igualdad, Equidad*

Modelo social de la discapacidad

El modelo social de la discapacidad se construyó en oposición al modelo médico que, según las personas activistas de la discapacidad, definía la percepción y el tratamiento de las personas con discapacidad en la década de 1970. El modelo social ofrecía una visión radicalmente distinta en la que la discapacidad ya no se veía como la consecuencia de la deficiencia, sino como la incapacidad de la sociedad para responder a ella, es decir, para tener en cuenta las necesidades especiales de las personas discapacitadas. Esta nueva visión fue y sigue siendo extremadamente liberadora, aunque también tiene sus limitaciones, ya que hace conceptualmente imposible aprehender la discapacidad sin discriminación.

Véase también: *Modelo médico de discapacidad, Personas discapacitadas / personas con discapacidad*

Hetero

Sinónimo informal de heterosexual.

Véase también: *Orientación sexual*

Teatro del oprimido

Es el método creado por el director brasileño Augusto Boal, basado en los planteamientos de Paulo Freire. Boal dice que el Teatro del Oprimido (TO) es un ensayo para la revolución, o un método dado a las personas oprimidas para que puedan liberarse a sí mismas sin necesidad de ser liberadas por personas expertas/líderes/científicas. Se basa en la habilidad humana de ser capaz de verse a unx mismx mientras actúa, es decir, de ser persona espectadora de unx mismx y agente de nuestra propia vida. Engloba

varias técnicas, todas ellas utilizando el teatro como lenguaje para explorar el mundo y sus opresiones, con la mirada colectiva.

Véase también: *Concienciación, Oprimido / opresor*

Fuente:

Boal, A. (2019). *Teatro de los oprimidos*. Londres, Reino Unido: Routledge.

Institución total

Una institución total es un lugar de trabajo y residencia donde un gran número de personas en situación similar, aisladas de la comunidad en general durante un tiempo considerable, llevan juntas una vida cerrada y formalmente administrada. La privacidad es limitada en las instituciones totales, ya que todos los aspectos de la vida, incluidos el sueño, el juego y el trabajo, se llevan a cabo en el mismo lugar. El concepto se asocia principalmente con la obra del sociólogo Erving Goffman.

Véase también: *Institucionalización / desinstitucionalización*

Fuente:

Colaboradores de Wikipedia. (2024, 12 de enero). *Institución total*. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Total_institution

Transgénero

Transgénero es un término genérico para describir a las personas cuyo género no es el mismo que el sexo que se les asignó al nacer, o no coincide con él. Las personas trans pueden describirse a sí mismas utilizando uno o más de una amplia variedad de términos, incluyendo (pero no limitado a) transgénero, no binario o genderqueer.

Véase también: *Género, Identidad de género, Queer, No binario, Fluido de género*

CNUDPD

La “Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” es un tratado internacional, adoptado por la Asamblea General de la ONU el 13 de diciembre de 2006, que entró en vigor el 3 de mayo de 2008. Su objetivo es promover, proteger y asegurar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Hasta la fecha (febrero de 2024), la Convención cuenta con 114 signatarios, 110 partes y 20 ratificaciones. Estados Unidos es una notable excepción.

Véase también: *Personas discapacitadas / personas con discapacidad, Accesibilidad, OPD / OPD, Movimiento de Vida Independiente, Institucionalización / desinstitucionalización, Movimiento internacional de la discapacidad.*

Fuente:

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2006, 13 de diciembre). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>

Dinámicas de poder
en la educación
revisitadas

PODER ●
●●●●