

Trabajo Social y Cooperación al Desarrollo. La construcción de discursos colectivos mediante herramientas audiovisuales en el Valle del Colca y otros lugares

Social Work and Development Cooperation. The application of audiovisual tools in the construction of collective discourses in the Valle del Colca and other places

Vanessa SÁNCHEZ MALDONADO
Universidad de Granada
vanessa_sm2@hotmail.com

Amalia MORALES VILLENA
Universidad de Granada
amalia@ugr.es

Recibido: 24/06/2015
Revisado: 24/07/2015
Aceptado: 09/11/2015
Disponible on line: 25/11/2015

Resumen

El presente artículo describe cómo el uso de metodologías basadas en la creación artística con enfoques socioafectivos de educación popular y feminismo decolonial, potencian procesos de construcción de conocimiento colectivo que promueven espacios de desarrollo. Tales enfoques metodológicos se materializan en el uso de herramientas como el documental y la fotografía social participativa como expresiones artísticas y reflexivas. Promueven experiencias de desarrollo grupal/comunitario que pueden facilitar procesos de cambio no solo de *abajo hacia arriba* sino también a nivel bidireccional, rompiendo relaciones de poder que pueden darse en la práctica. Las experiencias presentadas, si bien no pretenden ser generalizables, sí que suponen un ejemplo de fomento de participación y empoderamiento, como práctica de intervención propia del Trabajo Social y por ende del Trabajo Social Internacional.

Palabras clave: Trabajo Social Internacional, participación, empoderamiento, enfoque socio-afectivo, educación popular, feminismo decolonial.

Abstract

This article describes how the use of methodologies based on artistic creation, from socio-affective, popular-education and decolonial-feminism perspectives, strengthen collective knowledge-construction processes that promote spaces of development. Such methodological approaches become a reality by using tools including documentary and participative social photography as artistic and reflexive expressions. They promote group/community development experiences which may facilitate processes of exchange, not only from the bottom up, but also at a bidirectional level, breaking down power relationships that may happen in practice. The experiences presented, even if they do not seek to be generalizable, are an example of encouraging participation and empowerment as an intervention practice particular to social work, and therefore to international social work.

Keywords: International Social Work, participation, empowerment, socio-affective approach, popular education; decolonial feminism.

Referencia normalizada: Sanchez Maldonado, V., y Morales Villena, A. (2015): «Trabajo Social y Cooperación al Desarrollo. La construcción de discursos colectivos mediante herramientas audiovisuales en el Valle del Colca y otros lugares». *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(2): 269-281.

Sumario: Introducción. 1. Contextualización. 2. Método. 3. Conclusiones y aprendizajes: de la concienciación individual a la potenciación de la identidad colectiva. 4. Referencias bibliográficas.

Introducción

«Enseñar y aprender son, para el educador progresista coherente, momentos del proceso mayor de conocer. Por esto mismo incluyen búsqueda, viva curiosidad, equivocación, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad pero también satisfacción, placer, alegría».
(Paulo Freire)

Jean Paul Sartre (1948) decía que es la mirada de la otra persona la que te define. Podría decirse que la mirada define no sólo a la persona, sino su contexto; y que la práctica se da porque hay con quién ejercerla y dónde hacerlo. El cómo hacerlo es otra cosa. En el ámbito de la cooperación al desarrollo se han diseñado intervenciones, en ocasiones, bajo una perspectiva eurocéntrica, etnocéntrica y patriarcal. A pesar de que los procesos de desarrollo han incluido la participación, el empoderamiento y la perspectiva de género (devaluada políticamente), el desarrollo continúa centrado en el crecimiento económico más que en las personas. La conceptualización del desarrollo está cuestionándolo «dando por supuesto que una vez conseguido éste, se alcanzarían los demás objetivos de bienestar [...] esta asunción de prioridad del crecimiento ha funcionado como referencia de toda estrategia de desarrollo» (Dubois, 2011, p. 7).

Los términos participación y especialmente empoderamiento se acuñaron, y se mantienen hoy día formalmente tanto en las estrategias de las ONGD como en las políticas de los donantes y en todos los sectores y áreas geográficas, con el objeto de dar una concepción más humana a las intervenciones y hacer frente a las críticas que recibían los programas de ajuste estructural y la ortodoxia neoliberal. Estas críticas no se realizan desde una perspectiva crítica decolonial y feminista que sirva para deconstruir su carácter etnocéntrico y patriarcal. La perspectiva decolonial, que no descolonial, nos invita a ver más allá de los procesos jurídico-político de independencia de los siglos XIX y XX y nos invita a analizar «la heterarquía de las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonización dejó intactas» (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 17). Por su parte la teoría feminista nos ofrece

una visión concreta de las opresiones patriarcales cuyo análisis podemos hacer extensible a otros grupos sociales.

Pone al descubierto todas aquellas estructuras y mecanismos ideológicos que reproducen la discriminación y exclusión, sobre todo hacia el grupo social de las mujeres, la mitad de la humanidad, aunque sus análisis permitan analizar otros grupos sociales y otras relaciones. (Curiel, 2011, p. 3)

Ambas perspectivas teóricas nos ofrecen un punto de partida ideal para consolidar uno de los objetivos centrales del desarrollo humano: potenciar a las personas para que se conviertan en agentes de sus propias vidas y de sus comunidades. En los procesos de desarrollo las personas deben ser consideradas agentes activos en el diseño de su propio destino y no sólo meros receptores/as pasivos/as de un proyecto de desarrollo (Sen, 1999). Desde esta perspectiva el desarrollo depende de la libertad de las personas para tomar decisiones y avanzar hacia objetivos clave, y decidir qué tipo de desarrollo quieren. En base a ello, podemos y debemos definir prácticas de intervención que vayan «contra» la práctica tradicional, al proponer el uso de herramientas audiovisuales para la construcción de discursos colectivos, el fortalecimiento de la participación y el empoderamiento.

Todos estos planteamientos guardan relación con la práctica del Trabajo Social en el ámbito de la cooperación (bilateral, descentralizada y local) dado que el Método Etnográfico, el Enfoque Socioafectivo y de Educación Popular —feminista y decolonial— dibujan procesos de cambio tanto de abajo hacia arriba como bidireccional. Es decir, todas las personas involucradas en el proceso (técnicos y personas protagonistas¹) obtienen aprendizajes que permiten construir relaciones de igualdad y un empoderamiento real.

Hemos organizado este artículo en cuatro partes: la primera contextualiza las experiencias y el uso de las herramientas audiovisuales; la segunda recoge el marco teórico del que partimos; la tercera expone el enfoque metodológico de investigación y de las intervenciones, así como los aprendizajes obtenidos; y, por último, las conclusiones extraídas de las experiencias.

¹ Preferimos el uso de protagonista frente a beneficiario/a o cliente, pues inspira relaciones más equitativas y menos asistenciales o mercantiles.

1. Contextualización

En el año 2007 una de las autoras entró a formar parte del equipo del «Proyecto de Desarrollo Integral Patrimonio Cultural del Colca» (parte del programa de patrimonio cultural de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID), ante la necesidad de contar con un/a profesional de las ciencias sociales con el perfil de antropóloga y trabajadora social. Se trataba de responder a las necesidades sociales de la zona y de un proyecto que hasta el momento había contado con personal del ámbito de la arquitectura y la restauración. Una de las necesidades principales era abordar la revalorización de la identidad cultural, devaluada paulatinamente con la pérdida del uso del quechua, de la ropa tradicional, por el proceso migratorio del ámbito rural al ámbito urbano, y sobre todo vinculado al hecho de la devaluación por ser indígena (Bruce, 2007).

El fortalecimiento de la identidad cultural dirigido a jóvenes, como mecanismo de revalorización de la cultura local, se acometió mediante el proyecto Identidad Cultural a través de los medios audiovisuales en el año 2008. El documental social participativo fue la herramienta para analizar la realidad social desde una perspectiva crítica, realizado colectivamente e invitando a la decolonización del pensamiento.

El documental social participativo es una herramienta de comunicación alternativa potente y creativa que, en los momentos en los que no se cuenta con los recursos materiales o con personas especializadas en el ámbito audiovisual, posibilita analizar la realidad y potencia la creación individual y colectiva. El uso de la fotografía en esta primera experiencia resultó realmente motivadora, por lo que ahondamos en ella adaptándola a los diferentes momentos de trabajo que comienza con el grupo pero se proyecta a la comunidad, pues un grupo puede iniciar un proceso de reflexión sobre su realidad con el objeto de diseñar procesos de cambio y hacerlos extensibles a nivel comunitario.

Las siguientes experiencias se dirigieron a jóvenes y activistas de diferentes países y estudiantes universitarios/as en el estado español, como puede apreciarse en el Cuadro 1.

Las realidades en cada contexto eran diversas, así como las cuestiones relativas al género,

orientación sexual, edad, clase social, raza/etnia, situación socioeconómica, nivel de estudios, origen y geopolítica. La temporalidad, como puede apreciarse, se redujo considerablemente en relación a la primera experiencia pues entendimos que estos talleres se tornaban herramientas ideales en los procesos de trabajo grupal para definir necesidades en la fase de identificación (siguiendo el Enfoque de marco lógico), o en espacios de fortalecimiento grupal y empoderamiento personal y colectivo.

1.1. La cooperación al desarrollo ¿un ámbito del Trabajo Social?

Los términos participación, empoderamiento y poner en el centro a las personas, son principios fundamentales para el Trabajo Social, una disciplina que, aunque no es demandada como tal en la cooperación para el desarrollo, por su mantenida relación con la pobreza y la desigualdad, a nivel nacional e internacional, queda legitimada para ella por su coherencia entre la teoría y la práctica. La perspectiva internacional del Trabajo Social señala como ámbitos propios las agencias de desarrollo del sur, agencias oficiales de carácter internacional, trabajo en temas transnacionales, en ONGD, lo que amplía los espacios de intervención.

Definidos estos espacios, necesitamos revisar en qué medida ponemos en práctica metodologías participativas y empoderadoras; donde las personas no sean objetos sino sujetos. No podemos reproducir un modelo de cooperación o de intervenciones sociales con imposición de discursos, conceptos y prácticas pues es, a nuestro juicio, otra forma de colonización. Boaventura de Sousa Santos señala la necesidad de decolonizar el pensamiento crítico en las Ciencias Sociales, la necesidad histórica de rescatar los saberes del Sur para pensarse a partir del Sur, pues «la decolonización de los saberes nos permitiría reconocernos como sujetos y representar el mundo como nuestro y nunca más como una entidad externa a nosotros, y así, hacia la emancipación social, abandonar la condición del ser objetos del colonialismo del Norte geopolítico»².

Este posicionamiento supone una transformación conceptual de las formas culturales heredadas por la dominación europea que colonizan

² Extraído de la ponencia de Boaventura de Sousa Santos en el Seminario Internacional «Rumbos de la decolonización, retos del pensamiento crítico».

Actividad	Lugar/año	Tipología	Entidad	Socio local	Duración	Perfil grupo
«Identidad Cultural a través de los medios audiovisuales»	Ichupampa, Valle del Colca, Perú. 2008	Proyecto parte del Proyecto de Patrimonio Cultural	AECID	Municipalidad de Caylloma	7 meses	Mixto. 12 jóvenes (13- 19 años). Indígenas
«La Identidad a través de la Fotografía»	Coporaque, Valle del Colca, Perú 2010	Taller insertado en las actividades del Centro Cultural	Iniciativa propia	AECID	7 días	Mixto, 15 jóvenes (12-16 años). Indígenas
«La Biodiversidad que nos une»	Alhucemas, Marruecos 2011	Taller de intercambio de experiencias entre centros de secundaria	Fundación IPADE	Instituto	6 días	Mixto, 25 jóvenes (12-16 años)
«La Biodiversidad que nos une»	Ocaña, España 2011	Taller de intercambio de experiencias entre centros de secundaria	Fundación IPADE	Instituto	3 semanas (no consecutivo)	Mixto, 30 jóvenes (12-16 años). Origen latinoamericano y español
«Identidad cultural a través de la fotografía»	Nairobi, Kenia 2012	Taller insertado en las actividades de la fundación	Iniciativa propia	The Mwelu Foundation	7 días	Mixto, 15 jóvenes (14-21 años). Etnias diversas
«Medioambiente y Pobreza a través del medio audiovisual en el ámbito universitario»	Castellón, Córdoba, Madrid, Talavera de la Reina, Murcia. España 2011-2013	Talleres en el marco del Convenio de EPD	Fundación IPADE-AECID	UJI, ETEA, UCM/UAM/UPM, UM, UCLM	5 días	Mixtos, media de 20 personas (18-40 años). Latinoamericanos/as y españoles/as
«Artivismo» fotográfico: una forma de explorar nuestra realidad»	San José, Costa Rica 2014	Taller con trabajadores/as sociales y activistas, uso de nuevas herramientas y metodologías de intervención	Iniciativa propia	Asociación Cultural «El Baúl Blanco»	3 días	Mixtos, 20 personas (12-50 años)

Cuadro 1. Experiencias en DSP y fotografía.

Fuente: Elaboración propia.

el poder, el saber y el ser, además de vislumbrar otras jerarquías de poder como las relaciones etnoraciales, de género, ecológicas, etc. Esta transformación y visión se fortalecerá si incluimos la mirada del feminismo decolonial que cuestiona y revisa la teoría y la política del feminismo hegemónico: occidental, blanco y burgués (Espinoza, 2013); Si incluimos el enfoque de interseccionalidad (Bell Hooks, 1989; Crenshaw, 1991, 2012; Lugones, 2014) para comprender las diferentes opresiones que sufren las personas con quienes trabajamos, los privilegios que ostentamos quienes trabajamos en tales contextos y las relaciones de poder que pueden perpetuarse.

El Trabajo Social puede otorgar coherencia a la teoría y práctica que se desprenden de los principios de la cooperación para el desarrollo³, adoptando una visión más amplia y general a partir del Trabajo Social Internacional; si bien la definición de la palabra internacional sigue sin abarcar la diversidad de maneras de entender y de hacer trabajo social internacional, y sin incluir la perspectiva feminista o el enfoque de interseccionalidad de opresiones para abordar la inequidad social.

El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respalda por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar⁴ (FITS-IASSW, 2014).

La intervención comunitaria y la participación comunitaria, además de principios fundamentales y compartidos (no sin amplio debate) por diversas disciplinas de las ciencias sociales como la Antropología para el Desarrollo, Sociología, Psicología Comunitaria y Social, y Trabajo Social, constituyen procesos para el empoderamiento de las personas y la comunidad.

Los profesionales del desarrollo, y entre ellos los trabajadores sociales, debemos realizar una revisión crítica de nuestro papel. Determinar si la labor es pastorear a esos otros pueblos, culturas, hacia donde el modelo imperante los quiere conducir, o acompañarles en un complejo proceso de definición de necesidades y determinación de estrategias para atenderlas; Un proceso que debe ser planificado desde abajo a partir de las necesidades definidas por los pueblos mismos y no programado por otros; un intervención dirigida a mejorar o neutralizar los problemas, dificultades o amenazas de los pueblos y reconocer y potenciar las fortalezas, evitando que nuestra intervención se convierta en ayuda que no ayuda (Morales y Vieitez, 2004, p. 5).

Tal y como señalan las autoras, esa revisión crítica implica analizar si reproducimos las lógicas hegemónicas de conocimiento y las vertimos en las intervenciones que realizamos.

En cooperación para el desarrollo se habla de comunidad constantemente pero no siempre se define correctamente pues, a nuestro juicio, exige entender que su composición es plural y diversa. En esa diversidad las relaciones y diferencias de género son un aspecto esencial a tener en cuenta. Parafraseando a la feminista comunitaria Julieta Paredes (2010) reconocer a las mujeres es construir otro discurso incluyente y real, pues aunque señalar algo tan obvio como que la comunidad está compuesta por mujeres y hombres invita a visibilizarlas, invisibilizadas por la hegemonía masculina, planteando el reconocimiento de la alteridad. Esto supone reconocerlas por su doble o triple exclusión, al aplicar el enfoque de interseccionalidad como método de interpretación y abordaje de las desigualdades y opresiones que afectan a las mujeres (Expósito Molina, 2012).

En el ámbito de la cooperación para el desarrollo las mujeres han estado olvidadas y mal integradas, sin cruzar su situación con otros factores excluyentes. El interés en las últimas décadas se ha centrado en la inclusión de la perspectiva de género, devaluada políticamente (Alexander y Mohanty, 2004) al perder de vista los planteamientos de análisis desde los feminismos, que ponen la atención en el cuestionamiento

³ No obstante, hemos de reconocer que es preciso también revisar la práctica en nuestro contexto, cada vez más relegada al ámbito burocrático.

⁴ Definición elaborada en la Reunión General celebrada en Melbourne, en julio de 2014.

to al sistema patriarcal de desigualdad; este sistema estaría ligado a otros ejes de opresión (Peemans Pullet, 2000) que fomentan la situación de vulnerabilidad y reproducen lógicas de origen colonial (Lugones, 2008). Las desigualdades y múltiples opresiones han de tenerse en cuenta en el ámbito del Trabajo Social, ya que resulta una forma de intervención social y se inserta en el marco de las diferentes prácticas sociales, es decir, en el ámbito genérico de la acción social (Martínez, 2001).

1.2. El Trabajo Comunitario como práctica de la Cooperación al Desarrollo

Como señalara Mary Richmond, el trabajo social es un arte; «trabajar con personas diferentes exige acciones distintas, respetar su peculiaridad y lograr así la mejora de la sociedad y del propio individuo» (De la Red, 1993, p. 134), y por ende incluir una mirada interseccional que vislumbre las múltiples opresiones que también se dan en el entorno comunitario.

Esta idea señala la consideración que se ha de tener de las realidades y peculiaridades de cada contexto, las necesidades, los recursos y los cambios en las metodologías (Cox y Manohar, 2006). El carácter cada vez más globalizado del Trabajo Social y sus contextos multiculturales traspasa los debates en torno al universalismo y al relativismo cultural (Manzanera, 2012, p. 31). Esto plantea controversias respecto a los principios éticos de autodeterminación, de igualdad y no discriminación en el Trabajo Social Internacional (Healy, 2007) de aplicación universal.

En este sentido el Feminismo Decolonial puede dar respuesta a estos debates al plantear que existe un sistema de opresión universal, el patriarcado como «el sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres, hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, como un sistema históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres» (Cabnal, 2010, p. 12), pero que su universalidad guarda estrecha relación con el hecho colonial, del que además se desprende otra opresión como la raza. Así la lógica de pensamiento hegemónico occidental que se expresa hoy día en diversas formas neocoloniales, si tenemos el género y la raza como co-constitutivos (Rivera Cusicanqui, Curiel, Espinosa, Lugones, Paredes), nos aportaría una lectura menos universal.

Desde el enfoque de capacidades de Amartya Sen, que coloca a las personas en el centro, la participación cobra importancia y se torna esencial para la consecución del desarrollo deseado por las personas y/o comunidades. En el Trabajo Social entendemos la participación como todo

Proceso por el que las comunidades o diferentes sectores sociales, sobre todo marginados o excluidos, con intereses legítimos en un proyecto, programa o política de desarrollo, influyen en ellos y son implicados en la toma de decisiones y en la gestión de los recursos, siendo así actores de su propio desarrollo» (Pérez de Armiño, 2001, p. 418).

La participación es un eje transversal o valor contemplado en el Plan Director de la Cooperación Española, así como en la legislación vigente y necesaria en los espacios de la intervención social en general, a pesar de lo cual y en función de la forma que adopte existirán, o no, metas y objetivos definidos, será más o menos ética y se percibirá o no como una acción libre (Ranhema, 1996). La realidad demuestra que no todas las actuaciones en materia de cooperación se han vinculado a los intereses de las personas, viéndose arrastradas a operaciones ajenas a sus realidades, por lo que es dudosa su ética.

Para Ranhema (1996) participación implica «involucrar a los «pacientes» en su propia curación» y sirve para fomentar la implicación de todos los actores del desarrollo ya que «el enfoque participativo, finalmente, haría que el desarrollo satisficiera las necesidades básicas de todos y desterrara la pobreza en todas sus manifestaciones» (pp. 198-202). La participación ha de ser entendida como objetivo en sí mismo, como condición para alcanzar una democracia plena y el denominado desarrollo humano.

Entender la importancia de los procesos de apertura, transparencia y participación en el desarrollo sostenible ayuda a diseñar políticas con más probabilidades de conducir al crecimiento económico a largo plazo y así reforzar los puntos fuertes de estos mismos procesos (Stiglitz, 1999). Incluso en intervenciones humanitarias queda demostrado que la participación de la ciudadanía favorece y agiliza considerablemente la resolución de conflictos bélicos y el restablecimiento de la paz (Giselik y Kosek, 2005). En definitiva una participación no dirigida ni condicionada, ausente de relaciones de poder, propiciará con mayor facilidad procesos de cam-

bio definidos, diseñados y deseados por las personas o comunidades como implica el concepto de etnodesarrollo (Bonfil Batalla, 1982).

De esta forma se propiciará el empoderamiento como un proceso que busca tanto afrontar los desequilibrios de poder como contribuir a que se empoderen quienes que no lo tienen. John Friedman (1992), uno de los propulsores de este término, considera que el empoderamiento es una estrategia alternativa a la forma tradicional de promover el desarrollo. No obstante la perspectiva feminista hace una crítica al concepto y autoras como Fries (2000) inciden en la necesidad de fortalecer procesos de «empoderamiento de las mujeres por las mujeres», transgrediendo la legitimidad en el mundo masculino para construir espacios democratizadores con las mujeres, que se contrapongan a la lógica del Estado. Para que se produzcan procesos participativos y empoderadores, conviene también que nos reviseemos quienes nos dedicamos al ámbito de la intervención social y aplicar la creatividad a nuestra práctica para poder desarrollarla en contextos diversos.

2. Metodología

En el trabajo como cooperante, el método etnográfico nos ha permitido conocer de a las personas y los lugares. Anotar lo que veíamos, sentíamos, intuíamos y aprendíamos resultaba esencial. Observar, escuchar e interpretar desde un lugar discreto procurando desprendernos de cualquier ápice de etnocentrismo.

Hamme y Atkinson (1994) señalan que la capacidad de la etnografía para retratar actividades, perspectivas y percepciones de los protagonistas, desafía las preconcepciones previas que, con frecuencia, los y las profesionales de las ciencias sociales transfieren a la investigación. Según Carmen Gregorio (2006) los cuestionamientos de la epistemología feminista implican relativizar la razón ya que el conocimiento de diferentes experiencias da lugar a distintos conocimientos. La formación en Antropología y Trabajo Social, permitieron dibujar intervenciones donde los objetos de estudio eran sujetos activos de un proceso de desarrollo.

Como ya mencionáramos, nuestras intervenciones tenían como objetivo la revalorización cultural (talleres con jóvenes), la creación de piezas de audiovisuales dirigidas a la sensibilización desde una perspectiva socioambiental (talleres en universidades) para construir discursos colectivos, así como el abordaje de la propuesta y la validación profesional (taller con activistas y profesionales).

Las intervenciones intentaron eliminar las relaciones de poder entre las dinamizadoras del proyecto y el grupo de jóvenes, sirviéndonos de la metodológica dialéctica del conocimiento⁵, que implica partir de la práctica, de lo que la gente siente, vive y sabe; desarrollar un proceso de teorización sobre dicha práctica, al ritmo de la gente, ubicando lo cotidiano en lo social, colectivo, histórico y estructural; añadiendo componentes ambientales, de género y culturales y por último, volver a la práctica para que la situación pueda entenderse y explicarse integral y científicamente, transformándose en guía para una práctica transformadora. Estos preceptos, propios de la educación popular, fueron la base de estas intervenciones al favorecer el empoderamiento y la participación en intervenciones a medio y largo plazo. La relación entre ser humano-mundo ha de construirse y la persona debe «descubrir que poco saben de sí, de su puesto en el cosmos, hace que se inquieten por saber más» (Freire, [1968] 1994), permitiendo una transición ingenua a una transición crítica de la realidad.

Este carácter socioafectivo⁶ de la metodología combina la transmisión de la información con la vivencia personal para lograr que surja una actitud afectiva entre las y los jóvenes y con las dinamizadoras. Parte de la empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con la otra persona que permite desarrollar la seguridad y la confianza en uno mismo/a, así como habilidades comunicativas verbales y no verbales. Se trata de que cada persona viva una situación empírica, la analice, la describa y sea capaz de comunicar su vivencia. Siguiendo a Ausbel, Novak y Hanesian (1983), la experiencia humana implica pensamiento pero también afectividad y es cuando se consideran en conjunto que se capacita a la per-

⁵ Derivado de la teoría cognitiva del aprendizaje significativo, que induce a realizar las intervenciones del equipo pedagógico «a posteriori», previa trabajo sobre los preconceptos del grupo.

⁶ Notas del Curso «II Taller de Educación Popular: Metodología», impartido por Raúl Aramendy y organizado por la ONGD CERAI. Valencia, 2011.

sona para enriquecer el significado de su propia experiencia. Si bien la propuesta de estos autores se circunscribe al ámbito de la educación para la paz, su propuesta⁷ es muy similar a la concepción metodológica dialéctica del conocimiento o la teoría cognitiva de aprendizaje significativo⁸. Este proceso de aprendizaje implica crear un espacio de confianza y estima para a través de la experimentación y el análisis individual y colectivo definir propuestas de transformación.

Si afinamos aún más y ampliamos la mirada hacia lo comunitario, Curiel (2014) señala que

Desengancharse de la epistemología occidental y romper con la diferencia epistémica colonial entre el sujeto que conoce y el sujeto a ser conocido, a través de la co-investigación y la teorización desde los propios procesos comunitarios hechos por intelectuales orgánicas de las comunidades y organizaciones, de activistas com-

prometidas con procesos de lucha, resistencias y acción conlleva la creatividad en las metodologías que minimicen las relaciones de poder en la construcción del conocimiento (p. 57).

En esta línea consideramos el documental y la fotografía social participativa como las herramientas que posibilitaban la construcción de un discurso propio y colectivo a través de un análisis crítico, multidimensional y estructural de la realidad, que minimiza las relaciones de poder en la construcción del conocimiento. Se parte de la diferenciación entre la comunicación convencional y la comunicación alternativa, donde las personas elaboran sus propios discursos, una suerte de auto-definición como señala Hill Collins (2012, p. 122), en relación a los procesos de autodefinition de las mujeres negras, «hablar de una misma y trabajar una agenda propia es esencial para el empoderamiento», al partir y crear desde un punto propio.

Comunicación convencional	Comunicación alternativa
Acceso institucional y comercial	Acceso público de todos los sectores sociales
Concentración de la propiedad	
Maximización de beneficios	Sin ánimo de lucro
Rentabilidad económica y político-partidista	Rentabilidad social y cultural
Busca público para «venderlo» a agencias de publicidad	Busca público amplio y no elitista
Defiende intereses élites económicas y políticas	Defiende interés público y movimientos sociales
Homogenización de contenidos	Pluralidad y diversidad de contenidos
Concentración de las fuentes de información	Diversidad de fuentes de información
Estructuras jerarquizadas	Estructuras democráticas y participativas
Jerarquía emisor-receptor	Horizontalidad emisor-receptor
Orientada a mantener el status quo	Orientada a la transformación social

Cuadro 2. Comunicación convencional vs. comunicación alternativa.

Fuente: G. Mosangini: *Documentales para la transformación. Guía para la elaboración de documentales sociales participativos*. Acsur-Las Segovias, 2010.

⁷ Véase nota 5.

⁸ El enfoque sociocrítico de la educación para la paz. Disponible en: <http://www.escolapau.uab.cat/img/educacion/anexo19e.pdf>

El proceso de trabajo seguido se dividió en cinco etapas. En la primera nos centramos en la experimentación de situaciones concretas y el traspaso de lo vivido a situaciones reales introduciendo informaciones vinculadas a contenidos cognitivos, para relacionar el nivel microsocioal con el macro. Adquisición de capacidades de comprensión y posicionamiento a los temas objeto de aprendizaje. Todo ello aplicando el enfoque de interseccionalidad, para entender las situaciones de exclusión social y decolonizando el pensamiento a través de la definición propia de conceptos tales como desarrollo, cultura y patrimonio e identidad. Durante la segunda etapa pusimos atención al trabajo afectivo a nivel micro, en el que se explicitan las vivencias y sentimientos a través de dinámicas de fomento de la seguridad y la autoestima y la confianza y cohesión grupal. La tercera etapa se centró en la selección de temáticas sobre las que realizar el corto documental y configuración del equipo de producción, o las fotografías. Tomar una fotografía de lo cotidiano implica pararse a observar, preguntarse si lo que fotografío responde a aspectos, por ejemplo: culturales, si es así ¿son propios?, ¿son impuestos?, ¿es homogénea la población?; económicos ¿es esta la fuente económica principal en la zona?, ¿cómo ha cambiado en los últimos años?; sociales, ¿cómo nos relacionamos?, ¿cómo son las relaciones de género en la zona?; políticos, ¿cómo es la participación en la toma de decisiones?; ambientales, ¿cómo ha cambiado el entorno en los últimos años?, ¿cómo nos relacionamos con el entorno? Estas son preguntas que ilustran el proceso de reflexión y discusión colectivas y todas ellas se encuentran relacionadas. Es decir, cada imagen define un aspecto del contexto que, a través de preguntas generadoras y de forma colectiva, se desmenuzan, critican y proponen alternativas.

Así en la cuarta etapa el trabajo nos centramos en labores de producción, guion, filmación, edición y montaje para el caso de los audiovisuales, y para las fotografías análisis técnico y discursivo de la imagen. La sexta etapa supuso la exposición pública del trabajo y evaluación del equipo del proyecto (dinamizadoras y jóvenes).

Resulta llamativo que, a pesar de las diferencias, de los kilómetros que separan a las personas que participaron en cada actividad, de los vientos diversos que mueven cada tierra, se repitieran las mismas palabras «todos/as tenemos un conocimiento derivado de nuestra experiencia,

que no es ni mejor ni peor que la del otro/a. Simplemente diferente, y desde ahí todos y todas podemos aprender y construir colectivamente».

3. Conclusiones y aprendizajes: de la concienciación individual a la potenciación de la identidad colectiva

A partir de estas experiencias podemos extraer una serie de aprendizajes a tener en cuenta en los procesos de desarrollo que contribuyen a la promoción de la participación, al empoderamiento, a la creación de relaciones equitativas entre hombres y mujeres dentro del grupo y a las relaciones de igualdad entre participantes y profesionales de la intervención social. No obstante también se identificaron debilidades que se mencionan y analizan bajo una perspectiva crítica. La primera de ellas fue la dificultad para conseguir una participación activa y la apropiación de las instituciones/gobiernos locales y universidades que permitiera ampliar el plazo de la intervención y apropiarse del proyecto.

Consideramos que la identificación de un proyecto se torna la parte más importante de todo el proceso de desarrollo, pues si el objeto de intervención no responde a los intereses y necesidades de la población y no cuenta con una participación activa en esa fase de definición, nos encontraremos ante procesos de desarrollo vacíos de contenido, exentos de una participación real y libre en los que se perpetuaran relaciones de poder. El uso del documental y la fotografía social participativa permite: ahondar cuestiones de identidad cultural y otras dimensiones sociales, políticas, ambientales, de género y económicas; construir discursos propios y críticos que pueden a su vez potenciar futuros procesos de cambio; y que las personas expresen la visión de su entorno y lo analicen de forma multidimensional. Según Jares (1999), el mejor conocimiento es aquél que se descubre personalmente, con el que se enfrenta, examina y finalmente integra.

Este enfoque no se dirige solo a las personas participantes, sino a quienes lo dinamizan, entendiéndolo como medio educativo, modelo transmisor de valores, formas de relacionarse, entenderse unos a otras, etc. Pone de manifiesto la necesidad de entendernos como educadoras y educandos-as en todo proceso de desarrollo para revisar, según Freire, nuestra práctica desde la propia práctica y evitar adoptar una guía inamovible en nuestras intervenciones.

Participantes		Profesionales participantes		Instituciones y comunidad	
Positivo	A revisar	Positivo	A revisar	Positivo	A revisar
Incremento de la capacidad de análisis crítico de la realidad.	No continuidad de las experiencias (a excepción del grupo de activistas y algunos/as estudiantes universitarios)	Proceso de aprendizaje bidireccional (jóvenes-equipo dinamizador)	Estrategia de inclusión de las instituciones/entidades socias	Valoración comunitaria de prácticas culturales locales	Falta de compromiso a largo plazo y replica en otros espacios
Fortalecimiento de la autoestima individual y colectiva (empoderamiento) / Mayores capacidades socioafectivas	No consolidación grupo motor jóvenes líderes/as	Atender el proceso más que al resultado	Falta de alianzas con ONGDS	Repercusión de los documentales en otros contextos	No trasciende en las estructuras, (municipalidad, AECID, universidades)
Adquisición de competencias de comunicación y exposición pública de ideas propias	No implicación en procesos municipales	Facilitar desde visión «decolonizadora e interseccional»	Intervención centrada en lo grupal, mínima incidencia en comunitario	Financiación y compromiso de AECID e Instituciones locales	No apropiación de la experiencia por parte de las instituciones
Cohesión Grupal/ Relaciones de igualdad y equitativas	—	Pertenencia grupal	—	Valoración final positiva AECID a nivel local y central	Proyecto no productivo
Fomento de la participación en otros espacios	—	—	Falta de diseño de participación a medio plazo	—	No se replica en otros espacios (tan solo una Universidad replicó)

Cuadro 3. Aprendizajes y revisiones de la propuesta (y de sus agentes).

Fuente: Elaboración propia.

Las experiencias que hemos presentado en este trabajo podrían entenderse como la fase inicial para el desarrollo de una intervención a largo plazo; ha permitido que el grupo de jóvenes defina los intereses, inquietudes y deseo, y pueden extrapolarse a lo comunitario. Consideramos que debemos ir más allá de las acciones asistenciales, aunque necesarias, que solo permiten reducir las situaciones de pobreza y exclu-

sión, por medio de beneficios, capacitación técnica y generación de renta (proyectos productivos) desde una perspectiva individual y acaban fomentando un cuadro de dependencia. En cambio la propuesta presenta como punto fuerte la revalorización de la experiencia y saberes de la comunidad y el fomento del análisis crítico de la realidad, dado que en un mundo globalizado precisamos soluciones colectivas.

Nuestra experiencia en intervención grupal y comunitaria avala que el Trabajo Social tiene mucho que aportar a la cooperación para el desarrollo. Aunque los trabajadores sociales no seamos demandados expresamente para los proyectos de desarrollo, nuestro abordaje de los espacios grupales y comunitarios, el carácter cada vez más globalizado de la disciplina y sus contextos multiculturales nos otorgan una percepción cercana a las realidades y nos convierten en profesionales con experiencia consolidada en el trabajo grupal y comunitario.

Los debates en torno al universalismo y al relativismo cultural han sido objeto de análisis del Trabajo Social y dan pistas sobre nuestra práctica internacional. Por otro lado destacamos la necesidad de incluir el enfoque de interseccionalidad para abordar las situaciones de exclusión, dado que no existe conocimiento o experiencia hegemónica que haya de ser trasladada a otros contextos.

Por otro lado, encontramos que las metodologías basadas en la educación popular y el enfoque socio-afectivo unido a las propuestas del feminismo decolonial, permiten adecuar la intervención a cada contexto y, a los especialistas de la intervención grupal/comunitaria, colocarnos en un lugar permanente de aprendizaje y revisión de nuestros posicionamientos y prácticas, reduciendo las diferencias que suponen el rol del/la profesional frente al de beneficiario/a, dado que tiende a perpetuar relaciones de poder nocivas para el proceso de intervención y el desarrollo comunitario.

La construcción del conocimiento colectivo permite el aprendizaje individual y colectivo del saber, que «es inagotable, aún más en un mundo globalizado donde las culturas están destinadas a encontrarse cada vez más entre sus diferencias originales, y se transforman incluso, a través del diálogo libre entre las personas, sus saberes, símbolos y significados» (Rodrigues Brandao, 2009, p. 10).

Los trabajadores sociales debemos potenciar intervenciones que contribuyan a los procesos de concientización y participación, de liberación y de emancipación, que promuevan el empoderamiento real de las personas y las comunidades con independencia del contexto en el que nos encontremos. Debemos hacerlo triangulando a los tres protagonistas: comunidad, institución y profesional, para obtener resultados que sean sostenibles en el tiempo y permitan una apropiación real de las intervenciones. Como señala Marco Marchioni (1999, 2009, 2014)⁹, nuestro trabajo específico (el del trabajador/a social) no es otro que el de armonizar, en el proceso, la implicación de los tres protagonistas: la comunidad, los profesionales de la intervención comunitaria y las instituciones o gobiernos locales; y sobre todo, favorecer al máximo la participación activa y consciente de la población, para que no sea objeto pasivo de las diferentes decisiones y actuaciones. En definitiva, nuestra práctica es un arte y hemos de innovar y buscar formas creativas para potenciar el cambio continuamente.

4. Referencias bibliográficas

- Alexander, M. Jacqui y Mohanty, Chandra (2004). Genealogías, legados y movimientos. En VV.AA, *Las otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. (pp.137-183). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Aramendy, Raúl (2011). II Taller de Metodología de Educación Popular. Valencia: Ongd CERAI. Junio 27-29.
- Ausubel, David; Novak, Joseph y Hanesian, Helen (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed.). México: Editorial TRILLAS
- Bonfil Batalla, Guillermo (1982). *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio*. San José de Costa Rica: FLACSO.
- Bruce, Jorge (2007). *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Cabnal, Lorena (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de AbyaYala. En ACSUR-Las Segovias: *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. (pp.10-25) Madrid: ACSUR-Las Segovias.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). Prólogo. Giro decolonial, Teoría crítica y pensamiento heterárquico. En Santiago Castro-Gómez, y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolo-*

⁹ Notas seminario interno entre trabajadoras sociales y Marco Marchioni, organizado por el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Granada en Diciembre de 2014.

- nial. *Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. (pp. 9-24). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Cox, David y Manohar, Pawar (2006). *International social work: Issues, strategies, and programs*. Londres: Sage.
- Curiel Pichardo, Ochy (2011). *Género, Raza y Sexualidad. Debates Contemporáneos*. Conferencia magistral en el marco de la Especialización Maestría de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México. Disponible en <http://www.urosario.edu.co/Subsitio/Catedra-de-Estudios-Afrocolombianos/Documentos/13-Ochy-Curiel—Genero-raza-y-sexualidad-Debates-.pdf>
- Curiel Pichardo, Ochy (2014). Construyendo metodologías feministas desde el feminismo decolonial. En Irantzu Mendia Azkue, Marta Luxán, Matxalen Legarreta, Gloria Guzmán, Iker Zirion, Jokin Azpiazu Carballo (eds.), *Otras formas de (Re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la perspectiva feminista*. (pp. 45-60) Bilbao: HEGOA.
- De la Red, Natividad (1993). *Aproximaciones al trabajo social*. Madrid: Siglo XXI
- De Sousa Santos, Boaventura (2013, 11 de Octubre). *Seminario Internacional: Rumbos de la descolonización, retos del pensamiento crítico*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZnMYIDNOJEo>
- Dubois Migoya, Alfonso (2011). Prólogo. En *La cooperación y el desarrollo humano local. Retos desde la equidad de género y la participación social*. (pp. 5-17). Bilbao: HEGOA.
- Espinosa, Yuderlys (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial. Una conversa en cuatro voces. En Catherine Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya Yala.
- Expósito Molina, Carmen (2012). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/INFE/article/viewFile/41146/39358>
- Freire, Paulo (1994). Educación y participación comunitaria. En Manuel Castells (ed). *Nuevas perspectivas críticas de la educación*. (pp. 83-96) Barcelona: Paidós.
- FRIDE. (2006). *Empowerment. Development Backgrounder*. Recuperado de http://www.fride.org/download/BGR_Empowerment_ESP_may06.pdf
- Friedman, John (1992). *Empowerment: The Politics of Alternative Development*. Nueva York: Blackwell Publishers.
- Fries, Lorena (2000). Los derechos humanos de las mujeres: aportes y desafíos. En Herrera, Gioconda (Coord.), *Las fisuras del patriarcado, reflexiones desde el feminismo y el derecho*. (pp. 45-64) Ecuador: FLACSO-CONAMU.
- Giselis, Theodora-Ismene y Kosek, Kristin E. (2005): Why humanitarian Interventions succeed or fail: The role of Local Participation. *Cooperation and Conflict. Annual Review*, 40(4), pp. 363-383 doi: 10.1177/0010836705058224
- Healy, Lynn M. (2007). *International social work: Professional action in an interdependent world*. Nueva York: Oxford University Press
- Hooks, Bell (1989). *Talking back: thinking feminist, thinking black*. Boston: South End Press.
- Jares, Xesús (1999). *Educación para la paz: su teoría y práctica* (2ª ed) Madrid: Ed. Popular.
- Manzanera Ruiz, Roser (2012): Trabajo social internacional en contextos de pobreza y desigualdad de género: aportaciones feministas y del enfoque de las capacidades. *Portularia*. 12(1), 29-38
- Marchioni, Marco (1999). *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Madrid: Ed. Popular.
- Marchioni, Marco (2009). *La necesidad de redescubrir el trabajos social comunitario*. Recuperado de <http://www.institutomm.org> (Consultado el 3 de abril de 2014).
- Martínez Martínez, Mª José (2001). Dilemas en la práctica del trabajo social. Reflexiones para el debate desde la cooperación al desarrollo. En Ángel Montes del Castillo (coord.), *Universidad y Cooperación al Desarrollo. Nuevas perspectivas para la docencia, la investigación y la intervención social* (pp. 287-310). Murcia: Universidad de Murcia.
- Mosangini, Giorgio (2010). *Documentales para la transformación. Guía para la elaboración de documentales sociales participativos*. Barcelona: Acsur-Las Segovias.

- Paredes, Julieta (2010). *Hilando Fino. Desde el feminismo comunitario*. La Paz: DED-Bolivia.
- Peemans Poulet, Hedwige (2000). La miniaturisation de l'entêtement des pays pauvres par les femmes. *Chronique Féministe. Féminismes et développement*, 71/72, 31-44. Febrero-Mayo.
- Pérez de Armiño, Karlos (ed.) (2001). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Barcelona: Icaria Editorial; Bilbao: Hegoa.
- Rahnema, Majid (1996). Participación. En Wolfgang Sachs (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, (pp. 194-215). Perú: PRATEC.
- Rodrigues Brandao, Carlos (2009). Aprender a saber com e entre outros. En Raiane Assumpção (ed.), *Educação popular na perspectiva Freiriana*. (pp. 10-35). Sao Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire.
- Sartre, Jean Paul (1948). *L' être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. París: Gallimard.
- Sen, Amartya (1999). *Development as freedom*. Nueva York: Editorial Knopf.
- Stiglitz, Joseph (1999). El papel de la participación en el desarrollo. Traducido por Joan Oriol Prats. En *Desarrollo Humano e Institucional en América Latina*, 2. Banco Mundial.
- Vieitez Cerdeño, Soledad y Morales Villena, Amalia (2004). Trabajo Social y desarrollo: algunos cursos y sus prácticas. *Portularia*, 4, 471-478.