

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Facultad de Psicología y Educación

TESIS DOCTORAL

**Espacios propios para las mujeres y procesos
de empoderamiento: La Red de Escuelas de
Empoderamiento de Bizkaia**

Maitane Picaza Gorrochategui

Directoras:

Dra. Rosa Santibáñez Gruber

Dra. Concepción Maiztegui Oñate

Bilbao, 2017



UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Facultad de Psicología y Educación

TESIS DOCTORAL

**Espacios propios para las mujeres y procesos de
empoderamiento: La Red de Escuelas de
Empoderamiento de Bizkaia**

Maitane Picaza Gorrochategui

Directoras:

Dra. Rosa Santibáñez Gruber

Dra. Concepción Maiztegui Oñate

Bilbao, 2017

Aita eta Amari

AGRADECIMIENTOS

A todas las mujeres

A las feministas por abrirme los ojos

A todas las compañeras de las Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa), por haber hecho posible este trabajo

A las alumnas de Al Ain por brindarme otra realidad no tan diferente

A Mugarik Gabe por invitarme a participar

A las monjas de Santa Clara y A.M. de Oñati por acogerme y cuidarme como si fuesen mis amamas

A la Escuela de Magisterio de la UPV-EHU por darme la oportunidad de empoderarme profesionalmente

A mis tutoras de la Universidad de Deusto Concha y Rosa por guiarme

A mis amigas por comprenderme y animarme

A mi familia por apoyarme incondicionalmente

A mis amamas

A Mirentxu

A Katalin, Jone y Ane

A Joane, Mikel, Jon y Lea

A Bitu, Nikola y Peio por iluminarme

CONTENIDO

TABLAS	III
FOTOS	IV
ILUSTRACIONES Y ESCULTURAS.....	IV
INTRODUCCIÓN	1

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES	9
1.1. Hacia la institucionalización del término empoderamiento. Una mirada histórica ..	10
1.2. Avances en la definición de empoderamiento	30
1.3. La adquisición y el ejercicio del poder.....	48
1.4. Los procesos individual y colectivo	56
1.4.1. Necesidades prácticas e intereses estratégicos. El tránsito de lo individual a lo colectivo	65
CAPÍTULO 2. LOS TIEMPOS Y LOS ESPACIOS PARA EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES	73
2.1. Usos desiguales de los tiempos y espacios en la vida cotidiana.....	74
2.1.1. Usos de los tiempos	76
2.1.2. Urbanismo y vivencia de los espacios	83
2.2. La búsqueda de tiempos y espacios educativos propios como estrategia de empoderamiento	89
2.2.1. La educación como estrategia. El enfoque crítico y feminista	94
2.2.2. La educación para el empoderamiento de las mujeres: una revisión contrastada	109
2.2.3. Espacios de educación no formal en nuestro entorno	129

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS, DISEÑO, METODOLOGÍA.....	151
3.1. Objetivos de investigación	152
3.2. Procedimiento y fases de trabajo.....	154
3.3. Métodos de recogida de información y selección de participantes.....	159
3.3.1. Análisis de documentación.....	160
3.3.2. Entrevistas individuales y entrevistas grupales.....	162

3.3.3.	Perfiles y roles de las mujeres participantes.....	168
3.3.4.	Talleres evaluativos inspirados en la evaluación empoderante.....	174
3.4.	Análisis de los resultados.....	179
CAPÍTULO 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN		193
4.1.	Origen y evolución de La Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia.....	194
4.2.	Características de las cuatro escuelas de la red: Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa.....	198
4.3.	Objetivos y ejes de actuación de la red de escuelas.....	207
4.4.	Líneas de formación.....	209
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN		217
5.1.	Representaciones del empoderamiento.....	218
5.2.	Estrategias de empoderamiento: tiempo-espacio, formación participativa y red ...	245
5.3.	Valoración de las escuelas.....	300
5.4.	Percepción de los efectos empoderantes	312
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES		331
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		339
ANEXOS		367
Anexo I. Definiciones sobre <i>empoderamiento</i>		367
Anexo II. Autoras que definen el empoderamiento de las mujeres.....		371
Anexo III. Consentimiento Informado		372
Anexo IV. Acuerdo de participación de la investigación		373
Anexo V. Vínculo de la doctoranda con las entrevistadas.....		374
Anexo VI. Actividades a las que ha asistido la investigadora		375
Anexo VII. Registro de participantes y fechas de entrevistas.....		376
Anexo VIII. Guiones de las entrevistas		379
Anexo IX. Cuadro de Evaluación Empoderante.....		382
Anexo X. Ejercicios de los talleres evaluativos de las participantes		383
Anexo XI. Formadoras y organizaciones.....		388
Anexo XII. Talleres y cursos propuestos por las participantes		391

Anexo XIII. Talleres evaluativos	392
Anexo XIV. Mensajes de las Mujeres.....	397

TABLAS

Tabla 1.1. El desarrollo de las mujeres en un marco internacional y de empoderamiento	20
Tabla 1.2. Clasificación de definiciones sobre empoderamiento de las mujeres.....	35
Tabla 1.3. Planes legislativos de Euskadi sobre Igualdad de Mujeres y Hombres.....	47
Tabla 2.1. Tiempo medio cotidiano de hombres y mujeres de la C.A. de Euskadi (2013)..	77
Tabla 2.2. Tiempo propio frente a Carga Total de Trabajo por edad y sexo. C.A. de Euskadi (2013)	79
Tabla 2.3. Programas de Alfabetización	112
Tabla 2.4. Experiencias o talleres de empoderamiento	120
Tabla 2.5. Estudios de evaluaciones, representaciones y vivencias.....	126
Tabla 3.1. Cronograma por fases de actuación y temporales	155
Tabla 3.2. Métodos de recogida de información	158
Tabla 3.3. Documentos del análisis	161
Tabla 3.4. Participantes (alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras)	163
Tabla 3.5. Entrevistas grupales (EG): roles, lugar y número de participantes.....	165
Tabla 3.6. Esquema sobre los ejes temáticos de las entrevistas	167
Tabla 3.7. Edad de las alumnas participantes	169
Tabla 3.8. Nivel de estudios y situación profesional de las participantes	170
Tabla 3.9. Años de asistencia a las Escuelas de Empoderamiento por parte de las participantes.....	171
Tabla 3.10. Formadoras entrevistadas, taller impartido y fecha de la entrevista.....	172

Tabla 3.11. Técnicas de igualdad e implementadoras, lugar y fecha de entrevista	173
Tabla 3.12. Fases de talleres, sesiones temporales y participantes	175
Tabla 3.13. Procedimiento de evaluación empoderante desde las Escuelas	176
Tabla 3.14. Posibilidades y Límites de los talleres evaluativos.....	178
Tabla 3.15. Categorías	186
Tabla 4.1. Líneas de formación y talleres de las cuatro Escuelas de Empoderamiento en Red	211
Tabla 4.2. Registro de mujeres asistentes y talleres-cursos ofertados (2013-2014).....	214
Tabla 5.1. Representaciones del empoderamiento de las participantes	218
Tabla 5.2 Ciclo de empoderamiento de las escuelas.....	246
Tabla 5.3. Grupos autónomos creados en las Escuelas de Empoderamiento	290
Tabla 5.4. Fase 1, primera parte. Lluvia de ideas	302
Tabla 5.5. Definiciones de las escuelas	303
Tabla 5.6. Estrategias consideradas más importantes de las escuelas	304
Tabla 5.7. Puntuación de las estrategias de las Escuelas de Empoderamiento	306
Tabla 5.8. Fortalezas y debilidades de las escuelas a partir de los resultados	308

FOTOS

Foto 4.1. <i>Plano y entrada de Marienea, Escuela de Empoderamiento de Basauri</i>	202
Foto 4.2. <i>Casa de la Mujer de Ermua</i>	204
Foto 4.3. <i>Etxelila-Escuela de Empoderamiento de Ondarroa</i>	206

ILUSTRACIONES Y ESCULTURAS

1. Escultura. <i>Niki de Saint Phalle (1930-2002). Nana.</i>	9
1. Ilustración. <i>Maruja Mallo (1902-1995)</i>	73
3. Ilustraciones. <i>Louise Burgoise, (1911-2010). Femme Maison, 1947</i>	74

4. Ilustraciones. <i>Esther Ferrer, artista contemporánea. Descontextualización.</i>	83
5. Esculturas. <i>Judy Chicago, artista contemporánea.</i>	89
6. Ilustraciones. <i>Mary Cassatt (1844-1926)</i>	94
7. Esculturas. <i>Dora Salazar, artista contemporánea</i>	109
8. Ilustraciones. <i>Françoise Collandre' artista contemporánea.</i>	129
9. Escultura. <i>Cristina Iglesias' artista contemporánea.</i>	151
10. Ilustración. <i>Logo de Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia.</i>	193
11. Ilustración. <i>Vittorio Matteo, 1886. Sueños.</i>	217
12. Ilustración. <i>Marta Clavero Reyes. Artista contemporánea, 2014. Mujeres.</i>	331

INTRODUCCIÓN

El concepto de empoderamiento ha evolucionado a lo largo del tiempo adaptándose a diferentes disciplinas como la educación o los estudios de género. Sin embargo, sigue sin responder a una única definición, lo que puede derivar en interpretaciones diversas. Una forma de entender el empoderamiento de las mujeres es a través del desarrollo y del género. A raíz de las Conferencias Mundiales sobre las Mujeres desde la década de los 70 y hasta la actualidad, las instituciones internacionales han adoptado el término como estrategia para lograr la igualdad en todas las esferas sociales. En la IV Conferencia Internacional de Beijing (1995), se ponen en marcha dos estrategias clave, el llamado “mainstreaming de género” que supone que la perspectiva de género se incorpore a todas las políticas y en todos los niveles y el “empoderamiento de las mujeres” entendido como la plena participación. En nuestro entorno vasco, muchos ayuntamientos promueven y apoyan el empoderamiento para impulsar programas que se adecuan a las necesidades de las mujeres. Esta evolución se debe en gran parte, al trabajo de miles de mujeres activistas que han logrado incidir en la arena pública para alcanzar derechos en los diferentes ámbitos sociopolíticos y culturales. A pesar de estos logros, la última década sigue caracterizándose por vivir una inequidad estructural que desatiende los intereses estratégicos de las mujeres. Puede que entre tanta interpretación sobre el empoderamiento necesitemos preguntarnos, como advierte Young (1997), si estamos hablando de lo mismo, si la sociedad entiende esta noción desde la concepción feminista del mundo porque según Wieringa (1997), o Bacqué & Biewener (2016) veinte años después, en este matiz radica la respuesta para la transformación social profunda hacia “otro mundo posible”.

En este marco global donde los derechos humanos de las mujeres se vulneran diariamente, al inicio de esta tesis me planteaba preguntas en torno al empoderamiento, concretamente desde las prácticas del empoderamiento feminista *¿Qué es el empoderamiento?, ¿Cómo se empoderan las personas?, ¿Cómo se relaciona el empoderamiento de las mujeres, con el feminismo y con la igualdad?, ¿Cómo entienden las mujeres el empoderamiento?* Entonces, el interés y la curiosidad por el tema, me llevaron a descubrir La Red de las cuatro Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo, Ondarroa).

Como mujer, docente e investigadora me atraen las Escuelas de Empoderamiento por varios motivos. Por una parte, son fruto de un recorrido histórico feminista donde las mujeres han trabajado por alcanzar derechos fundamentales, por eso, son representativas de una realidad que culmina en un tiempo y en un espacio concreto. Por otra parte, las escuelas se contemplan como

“nuevos espacios”, como laboratorios donde se desarrolla una teoría que persigue erradicar las desigualdades marcadas por el sistema y para ello se basa en la educación empoderante y feminista. En este sentido, “La Red” contiene el concepto de “Escuela” que implica desarrollar una pedagogía pero por otra parte contiene el concepto de “Empoderamiento” destinado a las “Mujeres”, lo que conlleva trabajar por la igualdad en un entorno inclusivo y diverso. De este modo, pedagogía, empoderamiento e igualdad se entrelazan para materializarse en un proyecto que comprende como fin facilitar el empoderamiento de las mujeres a todos los niveles.

Según avanza en la investigación me surgen nuevas preguntas concernientes con el empoderamiento, las mujeres y las escuelas *¿Cómo entienden las mujeres vinculadas a las escuelas el empoderamiento? ¿Cómo valoran las mujeres habitar espacios propios? ¿Cómo conciben las mujeres su tiempo? ¿Qué supone para ellas hacer redes entre mujeres? ¿Cómo perciben y cómo viven la educación empoderante y participativa desde una mirada feminista? ¿Cómo valoran las mujeres las estrategias empoderantes de escuela? ¿Sienten las mujeres que están empoderadas? ¿En qué medida se han transformado gracias a las escuelas?* De este modo, proyecto la investigación desde los programas de escuelas situadas en el contexto vasco actual. Sin embargo, en todo momento he sido consciente de que se trata de una problemática común en cualquier país del mundo. De hecho, la panorámica internacional muestra la consolidación de programas similares que tratan de facilitar el fortalecimiento de las mujeres. Por estos motivos, la tesis se posiciona en el modelo radical feminista que además de incidir en la raíz del problema estructural sexo-género se posiciona a favor de la equidad y de los Derechos Humanos.

Ante estas cuestiones me planteo como objetivo general analizar la representación del empoderamiento a partir de las experiencias de las mujeres implicadas en las escuelas de La Red de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa) en sus distintos roles y funciones (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras) así como caracterizar sus procesos y su visión de las propuestas formativas de las escuelas. Para responder a este objetivo presento un diseño cualitativo de caso múltiple puesto que la investigación se conforma de cuatro municipios, cuatro escuelas y mujeres que responden a cuatro roles. La investigación de corte cualitativo y con un planteamiento fenomenológico se centra en la propia experiencia y percepciones de las participantes para acercarnos a su realidad. Es decir, las vivencias de las mujeres que participan en la red de escuelas constituye la principal fuente de conocimiento. Por eso, se han realizado entrevistas individuales y grupales donde han participado 86 mujeres. Además, se han desarrollado tres talleres evaluativos, donde las participantes han definido, valorado y propuesto sobre las escuelas.

La primera cuestión que se abarca en la investigación como objetivo específico, trata de las representaciones que las mujeres vinculadas a las cuatro escuelas de Bizkaia ostentan sobre el empoderamiento. En las últimas décadas se ha abusado del concepto de empoderamiento sustentando debates sobre su significado. En este sentido, se trata de analizar qué supone el empoderamiento para las mujeres vinculadas a las escuelas, para posteriormente poder comparar no sólo entre las representaciones de otras mujeres en la historia feminista y en otros países sino también entre las propias mujeres que acuden a las escuelas.

La segunda cuestión indaga sobre las experiencias ligadas al empoderamiento de las mujeres relativas a las estrategias empoderantes de las escuelas. Desde la idea de la “habitación propia” de Virginia Woolf (1929), se percibe el espacio como un lugar donde las mujeres se apropian de su tiempo para desarrollar capacidades por medio de la educación empoderante. La pedagogía empoderante, implica un aprendizaje liberador y problematizador donde las mujeres reflexionan intercambiando experiencias y vivencias de forma horizontal. De este modo, cuestionan su realidad para críticamente tomar conciencia y activarse como sujetos políticos bajo un prisma feminista.

La tercera cuestión contempla una valoración por parte de las mujeres, ya que éstas son las protagonistas de la investigación. Pero además, se analiza si el proyecto de escuelas ayuda a cubrir las necesidades prácticas de las mujeres y si incentiva la agencia de las participantes para que trabajen por lograr intereses estratégicos como clave para una transformación profunda en la sociedad.

La estructura del trabajo parte de un marco teórico, compuesto por dos capítulos, que examina la evolución y concepto del empoderamiento para luego centrarse en las estrategias empoderantes que utilizan las Escuelas de Empoderamiento como son el tiempo y el espacio, la formación participativa y las redes. Para ello, primero se centra en los usos desiguales de tiempos y espacios entre hombres y mujeres para luego ahondar sobre los espacios educativos formales e informales, internacionales, vascos y feministas. En el segundo bloque, el marco empírico, que se compone por cuatro capítulos, presenta el diseño y la metodología utilizada en la tesis, la contextualización que se centra en las Escuelas de Empoderamiento y sus municipios, el análisis y los resultados donde se muestran los testimonios de las participantes, finalizando con las conclusiones y aportaciones.

El primer **capítulo** recorre el marco internacional y conceptual de la palabra empoderamiento, desglosando las categorías conceptuales del término a través de definiciones diversas y ahondando en el significado. En posteriores apartados se profundiza en las dos grandes dimensiones del empoderamiento: el poder y el proceso (personal, relacional y colectivo). Este primer capítulo se cierra exponiendo las necesidades prácticas y los intereses estratégicos de las mujeres como antesala del siguiente.

El segundo **capítulo** se basa en la búsqueda de espacios y tiempos educativos propios para las mujeres como herramienta empoderante. Para ello, comienza estudiando los usos de tiempos y espacios como factores limitantes desde las vivencias de las mujeres. Posteriormente, se analiza la educación empoderante y crítica, los programas educativos para el empoderamiento de las mujeres a nivel internacional y los espacios educativos vascos centrados en el empoderamiento de las mujeres y el feminismo como estrategias empoderantes.

El tercer **capítulo** presenta todos los aspectos metodológicos del diseño de esta investigación. Comenzamos con los objetivos y las fases del proceso de investigación. Posteriormente, se exponen los métodos de recogida de información y selección de participantes, finalmente el análisis de los resultados donde se presenta la categorización.

El cuarto **capítulo** enmarca el contexto de la investigación, La Red de Escuelas de Empoderamiento de Mujeres de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo, Ondarroa), donde nos situamos en una geografía de municipios y en una historia particular que marca la identidad de las escuelas en el presente en términos de feminismo e igualdad. Así mismo, se exponen las líneas formativas implementadas en las escuelas para facilitar el camino empoderante, presentándose los objetivos y ejes principales de los centros.

El quinto **capítulo** presenta los resultados en cuatro grandes apartados:

El primer apartado responde al primer objetivo de la tesis que trata de comparar las representaciones de empoderamiento de las mujeres vinculadas en las cuatro escuelas (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa) que son a su vez participantes en la investigación.

El segundo apartado responde al segundo objetivo de la tesis que indaga sobre las experiencias vinculadas al empoderamiento por parte de las mujeres, reflejando la importancia de las estrategias organizativas y formativas empoderantes y feministas de las escuelas.

El tercer apartado, responde al tercer objetivo específico de la tesis que valora la práctica de La Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia. Se recogen las posibles mejoras sugeridas por las mujeres para implantarlas si procede.

El cuarto, se entiende como resultado de los apartados anteriores. Para ello, se valora la influencia de las escuelas en las mujeres; primero se indaga sobre las carencias y necesidades detectadas y posteriormente sobre la percepción que las mujeres vinculadas a las escuelas tienen sobre su proceso empoderante.

El **último y sexto** capítulo presenta las conclusiones de la investigación y las aportaciones del trabajo.

La tesis se cierra con la bibliografía y anexos donde se muestran diferentes documentos y registros que han ayudado a completar el trabajo, así mismo el último anexo muestra mensajes personales que las mujeres han querido añadir en sus testimonios.

Este trabajo se ha llevado a cabo gracias a la participación de muchas mujeres que han contribuido notablemente a la elaboración de la tesis y han aportado sentido a la investigación, por eso las considero coautoras del presente escrito que pudiera continuar desarrollándose en líneas posteriores.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES

Los procesos circulares en la construcción del empoderamiento de las mujeres



1. Escultura. Niki de Saint Phalle (1930-2002). Nana.

Las Mujeres, aventurándose en lo desconocido, crean caminos para quienes vienen detrás. Ser la primera en hacer algo crea oportunidades para que otros también lo hagan. Se vuelve menos arriesgado (Metz & Tobin, 1995, p.75)

Ella contiene lo que alimenta al mundo. Derramándolo libremente, la mujer sabia sacia primero su propia sed (Metz & Tobin, 1995, p.23)

Este capítulo incluye cuatro apartados; el primero trata de analizar el desarrollo histórico del uso de la palabra empoderamiento y el significado que se proyecta en la palabra desde los enfoques de desarrollo en un marco institucional.

En el siguiente apartado, se introduce la etimología de la palabra y se analizan los grandes ejes del proceso empoderante según las definiciones de empoderamiento tanto de teóricas y militantes feministas como de instituciones de ámbito internacional.

Los dos últimos apartados consisten en desarrollar las dos dimensiones de la palabra empoderamiento: poder y proceso para finalmente, estudiar las necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres.

1.1. Hacia la institucionalización del término empoderamiento. Una mirada histórica

¿Qué significa el estado de empoderamiento y como se vincula a las mujeres? Es irrefutable que el concepto empoderamiento incluye la palabra “poder” y éste se refiere según Batliwala (1993) al “*proceso de ganar control sobre uno mismo, sobre las ideologías y los recursos*” (p.18). Aunque su significado subversivo se ha diluido, según la autora, se ha logrado reconocimiento; como cuando en la Declaración de Viena de Naciones Unidas (1993)¹ se reconocieron los derechos humanos de las mujeres como parte inalienable, integral e indivisible de los derechos humanos universales. Sin embargo, nos preguntamos si estas acciones son suficientes para lograr avances a favor de la equidad y la justicia social como fin último.

A continuación presentamos una mirada histórica y su devenir en las instituciones del término “empoderamiento” que es complejo, adquiere diferentes significados y su uso varía en función del área de conocimiento o la disciplina en la que es utilizado. La educación, la psicología, el trabajo social, la antropología, la salud, la economía o la empresa son las diversas disciplinas donde se usa el término empoderamiento que adopta formas diferentes según el ámbito y el contexto sociocultural y político donde se desarrolle. Las distintas definiciones existentes y la falta de una universal aceptada, dificulta que se desarrollen políticas efectivas para potenciarlo.

¹ La Declaración y Programa de Acción de Viena fue una declaración para reforzar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Carta de las Naciones Unidas en Viena (Austria, 1993). Fue adoptada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos el 25 de junio de 1993.

Antes de iniciar el recorrido histórico sobre el uso político del término empoderamiento y su progresiva institucionalización a nivel internacional, reflejar unas pinceladas de perspectivas teóricas del término empoderamiento para comprender la amplia amalgama de colores que completan su significado. Gita Sen (1997) se basa en Batliwala para desarrollar su teoría de empoderamiento asociado al control de los recursos y al control ideológico, considerándose así el empoderamiento como el proceso de adquirir control mientras que Kabeer (1997) presenta un enfoque en el que introduce el término “desempoderamiento”. La autora se refiere a un aumento de la capacidad de las personas a tomar decisiones estratégicas en un contexto donde previamente no existía poder. Rowlands (1997) apunta que el empoderamiento debe ser más que la simple apertura a la toma de decisiones; debe incluir también procesos que permitan al individuo o al grupo tener la capacidad de percibirse como aptos para ocupar los espacios de toma de decisiones y usar dichos espacios de manera efectiva. Un ejemplo que avala esta idea es el testimonio que recoge Kieffer (1984) de una nativa americana “*era inconcebible que mi opinión tuviera algún valor...*”² (p.16).

Bacqué & Biewener (2016, p.21) distinguen **tres modelos teóricos de empoderamiento** que según las autoras permiten poner en evidencia conflictos en instituciones o en un movimiento social: el modelo neoliberal, el modelo liberal y el modelo radical. A continuación se explican respectivamente.

El modelo neoliberal sitúa al mercado en primer lugar. Consiste en poner al Estado al servicio del mercado y en administrarlo según los valores empresariales. Este modelo implica la capacidad de conducir racionalmente la existencia y de hacer elecciones, pero la cuestión de la emancipación y de la justicia social no están planteadas.

El modelo liberal por su parte, a veces calificado como “socio liberal”, se asocia a figuras como John Maynard Keynes quien después de la Segunda Guerra Mundial, cuando se establecen instituciones internacionales como la ONU, defendieron una forma de liberalismo social. Este modelo toma en cuenta las condiciones socioeconómicas y políticas del ejercicio del poder, sin cuestionar estructuralmente las desigualdades sociales. Recoge una parte de la crítica feminista cuando defiende la integración de las mujeres en el mercado del trabajo como un aporte al

² El autor realiza un estudio donde los participantes son personas sin poder. Sharon, una de las participantes, es una india americana que vive en Harlem, expresa: “*It was inconceivable that my opinion had any value...*”.

desarrollo económico. En este modelo ocupan un lugar importante las nociones de igualdad, oportunidades, lucha contra la pobreza, buena gobernanza y capacidad de elección.

Finalmente, el modelo radical, se alimenta de teorías como la de Paulo Freire o de la rama más radical del movimiento feminista³. El objetivo de la emancipación individual y colectiva conduce a un proyecto de transformación social que se basa en el cuestionamiento del sistema capitalista. Esta concepción del empoderamiento cobra sentido cuando usa las nociones de justicia, redistribución, cambio social, concientización y poder ejercido por los de “abajo”.

Estos tres modelos han ido evolucionando del no cuestionamiento al cuestionamiento radical de las estructuras y no sólo de la incorporación de las personas o los grupos y colectivos más vulnerables. Esta tesis se posiciona en el tercer enfoque o modelo de empoderamiento radical por lo que se explica a continuación con mayor detenimiento.

Concretamente se explica la génesis y evolución del uso de la palabra empoderamiento desde la óptica del **modelo radical que adoptan las feministas** de los movimientos dirigidos en un primer momento a los grupos desposeídos de poder. Las mujeres en los países tanto del Sur como del Norte rescatan el concepto en un escenario global para introducirlo en el campo de las organizaciones e instituciones internacionales y referirse al desarrollo alternativo de las mujeres. Las décadas de los años 60 y 70 se caracterizan por un cuestionamiento de la autoridad en su forma jerárquica y en la renovación de los pensamientos críticos que encaminan su dogma hacia nuevos retos como la liberación de las mujeres entre otros, repensando las fronteras de las esferas pública y privada, las identidades femeninas o la cuestión del poder⁴ (Bécquer & Biewener, 2016).

Batliwala (1997, 2007) señala, refiriéndose al empoderamiento, que al tiempo que se ha proyectado la agudeza de su perspectiva se ha vaciado su significado. No obstante, aunque el empoderamiento se aplica a todos los grupos vulnerables, su mayor desarrollo se ha dado en relación a las mujeres. La autora explica que el término adopta un sentido político en la segunda mitad del S.XX con los movimientos del llamado *poder negro* en Norteamérica, el feminismo y la educación popular.⁵ Según Stein (1997), la búsqueda de empoderamiento **hunde sus raíces en**

³ En la década de 1960 surgen simultáneamente el feminismo radical y el feminismo liberal. Primero en Estados Unidos y posteriormente en Gran Bretaña y Australia.

⁴ Cuestión racial, los derechos de los y las homosexuales, las identidades regionales o la ecología.

⁵ Algunos autores como Oxaal & Baden (1997) creen que el concepto de empoderamiento tiene que ver más con el individualismo occidental que con las políticas desarrolladas en el Sur. Se habla incluso de diferentes genealogías

la oposición a la opresión y la vulneración de los derechos. En África y Asia por ejemplo, se presenta como un movimiento anticolonialista mientras que en América Latina, la búsqueda del empoderamiento está influida por formas de organización y participación popular⁶. Sin embargo, autoras como León (1997), Stromquist (1997) y Kabeer (1997) explican cómo el uso temprano y la retórica del concepto de empoderamiento, se originó en Estados Unidos con los movimientos populares de derechos civiles de los años 60 y comenzó a ser aplicado en los movimientos de las mujeres a mediados de los años 70.

El término se identifica con la búsqueda del llamado *poder negro* (*black empowerment*) de los afroamericanos como estrategia de reivindicación antirracista y a favor de los derechos democráticos de éstos. En esta época se vincula el término “empoderamiento” con el trabajo social. Destacan las obras de Barbara Solomon (1976) y Lorraine Gutierrez (1990), mujeres consideradas emblemáticas en la teorización de empoderamiento y el militarismo feminista y antirracista. Según Bécquer & Biewener (2016), Lorraine Gutierrez (1990) se inspira en Freire y en los trabajos feministas, también es influenciada por investigadores como Rappaport (1987), Zimmerman (1992) y Kieffer (1984) que se convertirán en figuras clave en el campo de la Psicología Comunitaria en los años 90, vinculando las teorías del desarrollo social. Además, Lorraine Gutierrez consigue que la academia reconozca la labor de Barbara Solomon, la cual había sido acusada de fundamentarse en una teoría poco elaborada.

Barbara Solomon emplea el término empoderamiento en 1976 en el libro *Black Empowerment* como una metodología de trabajo social con la comunidad afroamericana marginada (Senso, 2011, p.8). Sin embargo Bécquer & Biewener (2016) alegan que aunque el término empoderamiento se asocia al movimiento negro, la palabra es usada de manera difusa y poco fundamentada por este movimiento. Aparece en el vocabulario de algunos dirigentes negros⁷ pero éstos se centran más en el *poder negro* en términos de representación política y acceso al poder económico, sin que el término consiga hacer escuela en el movimiento del *poder negro*.

del concepto (Martínez & Zilbeti, 2007). Batliwala (2007) siguiendo las investigaciones de Gaventa (2002) se retrotrae a diferentes movimientos ocurridos en Europa y Norteamérica como fueron las Reformas Protestantes en Europa o el movimiento Cuáquero en Norteamérica.

⁶ “Los movimientos de participación popular se alimentaron de la teoría marxista, la educación para adultos de Freire y de la teología de la liberación” Kauffer et al., (2006, p.72).

⁷ En particular Natan Wright (1967), doctor en teología y ministro episcopal preside la National Conference on Black Power (Conferencia Nacional sobre el *poder negro*) en Newark, donde se encuentran las principales organizaciones de los movimientos de los servicios cívicos (Bécquer & Biewener, 2016, p.37).

En contraposición a la falta de profundidad y asentamiento en el uso de la palabra empoderamiento por parte del movimiento negro, el *movimiento feminista*, que resurge con la llamada segunda ola del feminismo⁸ a mediados de los años 70, retoma y desarrolla este concepto. El Movimiento de Mujeres y las organizaciones feministas, identifican el empoderamiento como meta clave para debatir sobre la participación de las mujeres, sobre los modelos de desarrollo y sus relaciones de poder entre géneros (Aranda et al., 1999).

En este nuevo marco social, las feministas entienden los desafíos del empoderamiento como la búsqueda de la autodeterminación, la redistribución de los recursos, los derechos políticos y la transformación social. Es así que la filosofía del empoderamiento encuentra su origen en los enfoques participativos populares donde se cuestiona el sistema y se piensa en una nueva concepción del poder “desde abajo”. Las feministas se inspiran en Paulo Freire (1970) y su llamada *educación popular*, al encontrar como problema común con los grupos oprimidos, la limitada voluntad que los que ejercen el control les permiten. Las feministas, basan su análisis en las teorías de Freire (1970) y de otros autores como Gramsci (1971) y Foucault (1980) para desarrollar su propia teoría basada en un nuevo poder, aunque ellos no se refieran en concreto al empoderamiento de las mujeres. Estos autores, basándose en el pensamiento marxista, plantean que las formas de poder y las formas de conciencia son culturalmente condicionadas por las luchas sociales. Así Gramsci y Foucault entienden el poder como una relación social. Gramsci (1971), recalcó la importancia de la participación en las instituciones y en la sociedad y Foucault (1980, 1981), planteó que el poder opera en todos los niveles de la sociedad, aunque no analizó la dimensión de género y poder específicamente, su visión multidimensional del poder ha sido relevante para el feminismo, ya que el poder impregna no solamente el ámbito público sino también las relaciones más privadas (Murgialday, 2006, p.17).

Freire, influenciado por el pensamiento gramsciano, explica en su obra *La pedagogía del oprimido* (1970), cómo puede crearse y transformarse la conciencia crítica donde radica la clave para comenzar el cambio en el proceso empoderante. De este modo, se entrelaza el feminismo con

⁸ Las etapas del feminismo se denominan olas. Se puede hablar de tres grandes etapas u olas feministas. Existen varios criterios para ordenar las olas en la historia del feminismo.

Según la interpretación de feministas teóricas contemporáneas (como Valcárcel y Amorós), sitúan la primera ola del feminismo en la Ilustración (S.XVIII) y la segunda ola del feminismo se refiere a las mujeres sufragistas (S.XIX) que lucharon por conseguir el derecho al sufragio universal derogando el sufragio censitario que las excluía del sistema político por su condición de mujeres. Sin embargo, la interpretación de las feministas teóricas anglosajonas señalan este periodo de sufragio universal como primera ola y según su criterio, la segunda ola del feminismo acontece en los años setenta (S.XX), con la toma de conciencia de que no existe un único modelo de mujer.

la educación popular que desarrolla el autor en América Latina y es clave en el tema que nos ocupa.

Generando analogías sobre las teorías de todos estos autores, las mujeres depuraron la teoría filosófico-política del feminismo en torno al empoderamiento que hunde sus raíces en la idea del poder. Esta idea ha influido en el PNUD (2010), que entiende por empoderamiento el proceso mediante el cual las personas y grupos oprimidos desarrollan capacidades para analizar, cuestionar y subvertir las estructuras de poder que las mantienen en posición subordinada.

Los diferentes grupos y movimientos de mujeres comienzan a referirse al empoderamiento desarrollando el concepto con un enfoque adaptado a sus necesidades, que, como explica Kabeer (1997, p.120) paralelamente se usa para los grupos más oprimidos que deben desarrollar por sí mismos un poder para generar el cambio. El empoderamiento expresa los intereses de los desposeídos de poder y deducimos en su discurso, que las mujeres son el grupo oprimido cuantitativamente más amplio que existe. La autora añade que el término empoderamiento también ha sido empleado por los grupos que trabajan en el campo del desarrollo comunitario tanto en el Norte como en el Sur. Es decir, **otra forma de entender el empoderamiento de las mujeres es a través del desarrollo y del género.**

En este sentido, **el papel de las mujeres alude la perspectiva del desarrollo que ha evolucionado a lo largo de tres etapas** que a su vez enmarcan el término empoderamiento en un contexto institucionalizado internacionalmente. La intención de abarcar estas etapas de desarrollo y mujeres es mostrar que los derechos humanos de las mujeres son vulnerados permanentemente en todos los países y mientras no exista equidad entre hombres y mujeres, la pobreza seguirá teniendo género. A continuación se desarrollan las diferentes etapas de desarrollo que se vinculan a las generaciones de Educación para el Desarrollo⁹ (ED) y quedan recogidas de manera sintética en la tabla 1.1.

La primera etapa se refiere al enfoque llamado *Mujeres en el Desarrollo (MED)* en los años 70, la posterior etapa en los años 80, la denominamos enfoque de *Género en el Desarrollo (GED)* y surge según Kabeer (1997) para trascender la idea de la llamada MED. Entre los años 1976 y 1985, Naciones Unidas comienza a considerar el papel de la mujer como un eje fundamental en el ámbito del desarrollo. Es en este punto donde la institucionalización del término se materializa

⁹ Las generaciones de la ED se explican en el pie de página 16.

despojándose de un sentido más reivindicativo de lucha que encaja mejor en el término *liberación* (Maldonado, 2014). A finales de los años 80 se introduce el concepto llamado *enfoque de empoderamiento*, lo que supone un hito histórico en el término. La tercera y última etapa se refiere al *enfoque de capacidades*¹⁰, según Gough (2008), Nussbaum (1992) pretende desarrollar un “feminismo universalista” que se basa en la idea de las capacidades humanas¹¹ para lograr los estados de bienestar que según Amartya Sen (1992) conlleva la capacidad de poder elegir entre la libertad de hacer y de no hacer (Nussbaum, 2012, p.230).

Esta primera etapa es coetánea a la segunda ola feminista (años 70) y comienza con el enfoque tradicional llamado MED que se caracteriza por visualizar a las mujeres como víctimas o agentes pasivos por parte de las estructuras sociales. Este hecho ha limitado tanto las oportunidades como el fortalecimiento de las capacidades y ha generado opresión. Por eso, a partir de la Conferencia Internacional de México en 1975 surgen críticas a la capacidad redistributiva de las políticas desarrollistas y se reclama a las mujeres como sujetos productivos. En esta primera etapa, la Comisión Femenina de la sociedad para el Desarrollo Internacional acuñó el término MED, que sirve de marco al primer feminismo liberal y denuncia la visión reduccionista que ostentaban las políticas de desarrollo en torno a la mujer y la neutralidad de género. Esta tendencia aboga por introducir la preocupación de género en las estrategias de desarrollo y superar la visión asistencialista de la primera década del desarrollo que victimizaba a las mujeres. En la práctica, se pretende incluir a las mujeres en el mercado sin replantearlas o cuestionarlas, hecho que los autores ponen en entredicho (Álvarez et al., 2009, p.748). Sin embargo, ni siquiera en el marco de esta área de trabajo existe un consenso sobre el significado del término empoderamiento.

En una etapa posterior del desarrollo, hacia la segunda mitad de los años 80, emerge la estrategia denominada GED, se vincula a los avances feministas, concretamente a los conceptos de género y empoderamiento. En esta fase las instituciones introducen en su agenda el concepto de bienestar de las mujeres para mejorar las condiciones de vida de éstas, realizando cambios

¹⁰ Primero Amartya Sen llega al concepto de las capacidades buscando una mejor perspectiva de las ventajas individuales que se expresan en la teoría de justicia de Rawls en torno a los bienes primarios. Este hecho ocurrió cuando pronunció en la Universidad de Stanford, en el Ciclo *Tanner* sobre los valores humanos en 1979, una conferencia que llevó por título *¿Igualdad de qué?*, publicada posteriormente en 1980. En esta conferencia Sen introduce el concepto capacidades, gracias a un sentido de la igualdad que denomina “igualdad de capacidad básica”, así el término representa lo que una persona puede hacer o ser (Urquijo, 2014, p.65).

¹¹ Nussbaum utiliza el término “capacidades”, en vez de “necesidades” aunque el argumento que desarrolla es universal y en favor de la emancipación y el empoderamiento humano, coincidiendo con la teoría feminista en torno a las necesidades.

legislativos en aras a lograr marcos normativos equitativos. La toma de conciencia sobre las condiciones de las mujeres y la exclusión histórica de éstas por razón de sexo, permite implicar en los procesos de desarrollo las necesidades de las mujeres, la superación de las desigualdades estructurales, la identificación de oportunidades y el empoderamiento de las mujeres.

Las críticas feministas inciden en que no se habían logrado mejoras en las condiciones de vida de las mujeres. Esta visión incorpora los debates sobre el poder y las relaciones de género que explican la subordinación de la mujer y se aleja de asignar a las mujeres los roles tradicionales. Las nuevas estrategias no pasan por añadir a las mujeres a proyectos de patrón masculino (MED), sino por cuestionar las relaciones de poder e impulsar el protagonismo de las mujeres como agentes de desarrollo (GED). Desde esta concepción se perciben los hogares como espacios de negociación y cooperación (Álvarez et al., 2009, p.750; De la Cruz, 2007, p.15).

En este periodo de finales de la década de los 80, las teóricas Moser, Young y Molyneux, dialogan con los conceptos de necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres que distinguen entre la condición y la posición de éstas. Moser (1989) por ejemplo, escribe sobre el análisis de género, popularizando con su obra el término empoderamiento y aportando herramientas y conceptos clave para enriquecer el desarrollo. Los intereses y necesidades prácticas y estratégicas son vitales en esta nueva visión donde se abre un nuevo paradigma de trabajo no de “arriba hacia abajo” sino de “abajo hacia arriba”. Desde este enfoque, las mujeres necesitan convertirse en agentes activos y defensoras en primera persona para afrontar sus problemas y las situaciones que les afectan directamente, para lo que hace falta generar conciencia en aras de lograr un cambio social. García et al., (2005), definen el empoderamiento como “ascendente” porque está inspirado en la participación y discusión de las personas en asuntos públicos. Para Wieringa (1997, p.157) sólo tiene significado cuando se utiliza en un contexto de transformación social según la concepción feminista del mundo, como análisis de esta definición la autora resalta dos prácticas feministas nucleares: la participación y el diálogo.¹²

Erigiéndose en esta evolución conceptual y de desarrollo, nace la noción de “enfoque de empoderamiento”. Poco a poco se va complejizando el término de empoderamiento e introduciéndose en las estructuras de las organizaciones e instituciones. En palabras de las autoras Bécquer & Biewener (2016),

¹² Se desarrolla en el punto 2 dada la importancia de su significado en el empoderamiento de las mujeres.

“Emerge una interpretación radical del verdadero empoderamiento como un proceso socio político que articula la adquisición de una conciencia de sí, de una autoestima, de una conciencia crítica y el desarrollo de capacidades individuales y la acción colectiva para una transformación social”¹³ (Bécquer & Biewener, 2016, p.54)

Esta nueva interpretación de empoderamiento, se desarrolla a través de dos redes transnacionales llamadas *Pathways of Empowerment* y *Development Alternatives with Women for a New Era* (DAWN¹⁴ a partir de ahora). En este punto destacar la importancia de las redes de mujeres que han permitido construir y conectar una red de redes en el tiempo y en el espacio, en favor de los movimientos feministas y de la igualdad efectiva y real.

Continuando con la discusión sobre los orígenes del uso del término empoderamiento y su uso internacional en el movimiento de mujeres, sus principios más concretos suelen fecharse en el texto considerado como *hito del concepto*, que editan las economistas Gita Sen & Caren Grown (1988) recogiendo el manifiesto que DAWN preparó para la III Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi (1985), lo publicaron en 1987 y fue traducido al castellano con el nombre *Desarrollo, crisis y enfoques alternativos: perspectivas de la mujer en el Tercer Mundo*. En este texto se formula y reevalúa una visión alternativa al discurso hasta entonces dominante en el desarrollo de las mujeres. El documento surge como una estrategia impulsada por el Movimiento de Mujeres del Sur y hace énfasis en la necesidad de procesos democráticos y participativos que puedan contribuir al empoderamiento de las mujeres introduciendo cambios en sus vidas y transformando las estructuras sociales (León, 2001; Martínez & Zilbeti, 2007). Esta visión denominada *enfoque de empoderamiento* implica un cambio individual y una acción colectiva. Murgialday (2006) apunta,

“... desde entonces muchas organizaciones de mujeres califican de esta manera a una estrategia de lucha por la igualdad que hace del fortalecimiento de las capacidades y autonomía de las mujeres la herramienta clave para transformar las estructuras sociales” (Murgialday, 2006, p.3)

En el texto de Sen & Grown (1988), se reconoce la opresión de las mujeres en los distintos países pero también se habla de que las mujeres han desarrollado su capacidad de resistencia, de levantamiento ante la sumisión y han contribuido a la producción y a la comunidad y

¹³ Las autoras se basan en Andrea Cornwall, *Pathways of women's empowerment*, y Cecilia Sardenberg, *Liberal vs Liberating empowerment: conceptualising women's empowerment from Latin American feminist perspective*, Pathways Working Paper 7, Pathways of Women's Empowerment RPC, Brighton, 2009.

¹⁴ DAWN (Development Alternatives with Women for a New Era), red de estudios feministas y grupos de mujeres activistas del Sur. Se constituye en Bangalore, India, 1984. MUDAR son las siglas en castellano (Alternativas de Desarrollo con Mujeres para una Nueva Era). Nace cuando la economista hindú Devaki Jain organiza en Bangalore, India, una reunión de trabajo de investigadoras en ciencias sociales del tercer mundo para preparar el Congreso internacional de la ONU sobre las mujeres en Nairobi, Kenia, en 1985 (Bécquer & Biewener, 2016).

participación en las causas colectivas. De ahí la necesidad de crear estrategias donde se impulsen, desarrollen, plasmen y consoliden estos esfuerzos posicionando a las mujeres desde la acción y no desde el victimismo. De hecho según Stromquist (1997) la creación de organizaciones que se erigen para desarrollar las estrategias enfocadas a la transformación de género se consideran elemento clave. En esta misma línea, María Luisa Tarrés expresa:

“... se trata de un nuevo desafío que las feministas plantearon a la sociedad en su conjunto, después de un largo proceso de movilizaciones y de un trabajo intelectual que amplía el significado de la política” (Tarrés, 2004, p.52)

Es decir, el empoderamiento es impulsado por la corriente de educación popular de Freire y rescatado por la red DAWN como herramienta vital en la construcción de una ciudadanía crítica y activa. La red de mujeres incorpora por primera vez al empoderamiento un significado específico de género. La estrategia GED cuestiona el poder y el empoderamiento, lo resignifica cuando parte de un poder *propio* adquirido y evoluciona hacia un poder *para* la organización colectiva y la transformación social (Álvarez et al., 2009, p.751).

Sin embargo, las mujeres siguen excluidas de las oportunidades sociales. Ante esta injusticia, autores como Amartya Sen (2000) o Nussbaum (2012) proponen un cambio sustancial en la interpretación del desarrollo que se traduce en la tercera etapa como *enfoque de las capacidades*. Desde el desarrollo entendido como ejercicio de libertad, estos autores comienzan a introducir conceptos clave como “agencia activa” gracias a los cuales, las mujeres son las protagonistas de los cambios de su vida y su entorno, e incluso desarrollan la capacidad de provocar cambios en las estructuras e instituciones sociales (Morales, 2016, p.23).

De este modo, como se indica en la tabla 1.1, paralelamente a las etapas de desarrollo el término empoderamiento se enmarca en un contexto institucionalizado internacionalmente que se menciona a continuación. Pero antes consideramos importante subrayar que los objetivos del empoderamiento radical, que defiende la corriente del feminismo radical, se van perfeccionando paulatinamente a través de las etapas de desarrollo. Primero, a lo largo de la llamada “Década para las Mujeres” (1975 a 1985) que se centra en una mayor participación económica de las mujeres y asume el paradigma global de las “necesidades prácticas” de forma imperfecta en el enfoque MED que aunque piensa en la mejora de las mujeres no las considera sujeto político y perpetúa los roles y las relaciones de poder. Este enfoque se une a la cuarta generación de la ED.

Tabla 1.1. *El desarrollo de las mujeres en un marco internacional y de empoderamiento*

Paradigma global de las “necesidades prácticas”		
MED (Mujeres en el Desarrollo - años 70-80)	I Conferencia Mundial de México (1975) ¹⁵ Se critica la victimización de las mujeres y la limitación de oportunidades que aplica el enfoque MED. Necesidades básicas. II Conferencia Mundial en Copenhague (1980)	Enfoque anti-pobreza Modelo liberal 4ª Generación de la ED ¹⁶
GED (Género en el Desarrollo - años 80-90)	III Conferencia Mundial de Nairobi (1985) - DAWN introduce el <i>enfoque de empoderamiento</i>¹⁷, asociando el género al empoderamiento por primera vez en la historia - Bienestar de las mujeres y redes - Necesidades prácticas e intereses estratégicos	Enfoque de empoderamiento Inicio del modelo radical 5ª generación de la ED
Nuevo paradigma de “intereses estratégicos”		
Enfoque de Capacidades (años 90-2000)	IV Conferencia Mundial de Beijing (1995) - Evolución de enfoque GED - Se incorpora la “transversalización de género” en todas las políticas y el “empoderamiento de las mujeres” en todas las esferas de participación de forma oficial Amartya Sen (1992, 2000) y Nussbaum (1992) proponen - Oportunidades sociales para las mujeres - Agencia activa - Libertad	Enfoque centrado en capacidades Modelo radical 6ª generación de la ED

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente, en el enfoque GED con la introducción del protagonismo de las mujeres que reformula las necesidades de éstas al señalar un sistema de “abajo hacia arriba”, introduce el empoderamiento con perspectiva de género. Este enfoque que surge de los movimientos feministas se centra en la subordinación de las mujeres y busca una redistribución del poder en

¹⁵ Las Conferencias Mundiales evolucionan en el tiempo. La II Conferencia Mundial sobre la Mujer de Copenhague (1980) tiene como objetivo examinar los avances realizados hacia el cumplimiento de los objetivos de la I Conferencia Mundial, especialmente de los relacionados con el empleo, la salud y la educación. Así mismo, se aprueba un programa a favor de adoptar medidas para garantizar la apropiación y control de la propiedad por parte de las mujeres.

¹⁶ La ED hace referencia a un proceso educativo encaminado a generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y facilitar herramientas para la participación y la transformación social, Celorio (2006). Además Cabello et al., (2009), hablan de 5 generaciones de ED que se ligan a las etapas (1ª generación, años 40-50 llamada Caritativa-Asistencial; 2ª generación, años 60 llamada Desarrollista; 3ª generación, años 70 llamada Crítica Solidaria; 4ª generación, años 80 llamada MED y 5ª generación, años 90 llamada GED). Nosotras consideramos el llamado Enfoque de Capacidades (2000), como una nueva generación.

¹⁷ Surge del fracaso de la estrategia de la equidad (MED). Lo impulsan las feministas y las organizaciones de base. Se enfrentan a la subordinación de las mujeres no solo por los hombres, también por la opresión colonial y neocolonial. Se quiere dar mayor poder a las mujeres a través de una mayor autosuficiencia, para eso se centran en las necesidades estratégicas y prácticas de las mujeres en sus tres roles.

todos los niveles proponiendo acciones que mejoren la posición de éstas. Este enfoque se identifica con la quinta generación de la ED.

Finalmente, consideramos la evolución del enfoque GED como la nueva visión del *enfoque de capacidades* basado en crear conciencia crítica para poder transformar el modelo vigente relacionado con el poder entre hombres y mujeres y lograr una globalización solidaria en términos de justicia social (Cabello et al., 2009). Según Nussbaum (2012), este enfoque basado en las capacidades, lejos de encorsetarse en una política inserta en jerarquías pretende impulsar la libertad de las mujeres en un marco de feminismo universalista encaminado a lograr el cambio en las estructuras sociales. Hemos considerado este enfoque como la sexta generación de los ED.

Este camino que comienza en los años 70 y continúa hoy en día es influenciado por el recorrido y la incidencia de las mujeres. Es decir, es importante señalar que en la construcción del concepto influye **el marco de soluciones ofrecidas por los organismos internacionales** donde han participado las mujeres. Algunos hitos destacables son las diferentes Conferencias Mundiales sobre la Mujer (1975-2015), la Declaración de Viena (1993), la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1981) y los Objetivos del Milenio (2000). Sin embargo, el conjunto de las instituciones internacionales que trabajan a favor de las mujeres, responden más a una lógica de empoderamiento y feminismo de corte liberal, las presentamos a continuación.

La ONU ha organizado cuatro Conferencias Mundiales sobre la Mujer; en Ciudad de México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995)¹⁸ respectivamente para emplazar la equidad de género en la agenda internacional, “...estas Conferencias Mundiales de las Mujeres son un ejemplo de la conciencia y capacidad de movilización de las mujeres en torno a las temáticas que afectan la vida de las mujeres directamente” (Del Río et al., 2005, p.37). Se ha mencionado con anterioridad el contexto histórico de las primeras Conferencias y su influencia en los movimientos de las mujeres. Destacamos la IV Conferencia Mundial de la Mujer que se celebra en Beijing (1995) porque representa un gran paso para la humanidad ya que hace visible el desequilibrio existente en las relaciones de género. Se recomienda a los gobiernos incidir en la transversalidad de género y en el empoderamiento de las mujeres como estrategia clave para alcanzar la igualdad efectiva

¹⁸ Desde la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing el 15 de septiembre de 1995, se han celebrado: Beijing+5, Beijing+10, Beijing+15 y Beijing+20. Estas conferencias se basan en revisar las medidas adoptadas en 1995, constatar los progresos y evaluar a las naciones para intentar lograr su cumplimiento alentando a las comisiones regionales para llevar a cabo exámenes regionales.

y real. Desde entonces se organizan conferencias en Beijing cada cinco años y el término se ha generalizado utilizándose en contextos diversos.

Subrayamos que en la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing (1995) se adopta de forma oficial e institucionaliza el término empoderamiento. Además, en esta IV Conferencia se constata que la sociedad del futuro y el pleno desarrollo económico y social no se producirán sin contar con la participación de las mujeres. Es decir, se reivindica que éstas contribuyan en plenitud de condiciones y capacidades a la construcción de la sociedad, introduciendo tímidamente el enfoque de capacidades. La Declaración, presenta en el párrafo 13 el empoderamiento como una estrategia clave del desarrollo *“el empoderamiento de las mujeres y su plena participación en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluida la participación en los procesos de toma de decisión y el acceso al poder...”* (Declaración de Beijing de Naciones Unidas, 1995). La noción de empoderamiento va más allá de cuantificar a las mujeres que ocupan cargos de responsabilidad, se esencializa también en los papeles de los actores, los símbolos y las estructuras sociales profundas que impregnan el “modus vivendi” de la sociedad. Además, se introduce el “mainstreaming de género” o transversalización de las mujeres en todos los niveles políticos. En esta IV conferencia se aprueba la Plataforma de Acción de Beijing (PAM)¹⁹, un programa donde se definen acciones a realizar para lograr la potenciación del papel de la mujer. Este documento se aprueba por unanimidad y contiene 12 áreas de interés²⁰. Entre ellas, algunas son: la mujer y la pobreza, la educación y la capacitación de la mujer, la mujer y la salud, la participación de la mujer en el poder y la adopción de decisiones o los derechos humanos de la mujer.

En nuestro entorno más cercano, en la revista de Emakunde *Beijing+10* (Zugasti, 2005, p.42) se recogen los testimonios de mujeres vascas 10 años después de Beijing, reflejando el impacto significativo que tuvo en la vida de las mujeres. Estos son algunos de los más destacados:

“No cabe duda de que la cuestión de los derechos e igualdad de la mujer en la sociedad es un camino sin retorno. Sin embargo, necesita de empujones y motivaciones. Indudablemente Pekin fue uno que ha marcado con fuerza y ha impulsado el camino a nivel mundial” (María José Arana, p.42)

¹⁹ En la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing se votó y adoptó unánimemente el documento base llamado la Plataforma de Acción de Beijing (PAM). Documento que esboza los obstáculos para el adelanto de las mujeres.

²⁰ La PAM hace referencia al término “mujer” en singular para referirse a todas “las mujeres”, sin tener en cuenta la diversidad que existe entre las mujeres.

“A pesar del tiempo transcurrido, el recuerdo de la Conferencia de Beijing, sigue vivo en las que tuvimos la oportunidad de compartir aquel hecho histórico, por su trascendencia en la vida de las mujeres en todo el mundo” (Txaro Arteaga, p.42)

“¿Pekin 1995?, ¿Lo que más me impresionó? El magma de mujeres de todo el mundo dispuestas a luchar unidas por la dignidad humana” (Kati Gutierrez, p.44)

“Me temo que habrá que admitir que hemos avanzado poco en 10 años si consideramos que se sigue negando el derecho a leer y escribir a 576 millones de mujeres: un colectivo equivalente a la población total de Estado Unidos, Méjico y Canadá juntos” (Koldobike Uriarte, p.45)

“Diez años más tarde Pekin me deja un sabor agri dulce: demasiados logros pendientes todavía, pero también avances que no tienen vuelta atrás, y sobre todo el empoderamiento de las mujeres como estrategia de cambio social” (Begoña Fernández, p.43)²¹

Este movimiento internacional por los derechos de las mujeres supone un reconocimiento sin precedentes, como cita Charlesworth (1997) *“las generaciones de derechos tienen en común que están construidas sobre experiencias de vida típicamente masculinas”* (p.67). En este sentido, las Conferencias de Viena (1993) y después de Beijing (1995) en la ONU, ofrecen una oportunidad para identificar las condiciones a mejorar de la teoría y la práctica de los derechos de las mujeres. Según Schuler (1997), en la Declaración y Programa de Acción de Viena (1993) aprobada por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, los derechos de las mujeres adquirieron importancia cuando se reafirmó que *“los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales”* por lo tanto, los derechos de las mujeres son derechos humanos²². En palabras de Facio (2011) es entonces *“cuando las mujeres nos hicimos humanas”* (p.309). Sin embargo Schuler (1997, p.51) opina que la perspectiva de los derechos permaneció circunscrito dentro del marco tradicional de los derechos “civiles y políticos”, además el problema de la violencia contra las mujeres cobró tal protagonismo que no se enfatizaron otros derechos como los económicos, sociales, culturales o sexuales entre otros.

Estos logros han ido acompañados de otras iniciativas como la aprobación de la Convención para la Eliminación de todas formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) que cubre la igualdad de oportunidades, el establecimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) o la creación de la Entidad de la ONU para la igualdad de Género y Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres). CEDAW y la Plataforma de Beijing ofrecen un marco conceptual para entender los Objetivos del Milenio como derechos humanos focalizando e incidiendo

²¹ Actualmente técnica de igualdad de la Escuela de Empoderamiento de Ermua.

²² Conferencia de Viena de Naciones Unidas 1993 Pto.18, Declaración de Beijing de Naciones Unidas 1995 art.14, Acción Plataforma de Acción 1995, cap.1, L. La niña, prrf.279.c

especialmente en los derechos de las mujeres y de las niñas. El artículo primero de la CEDAW (1981) trasciende la dicotomía público/privada reconociendo los derechos humanos de las mujeres dentro y fuera de la esfera familiar.

Art.1. A los efectos de la presente Convención, la expresión "discriminación contra la mujer" denotará toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto o resultado menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por la mujer, independientemente de su estado civil, sobre la base de la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (CEDAW, 1981, p.2).

En el 2010 se crea ONU Mujeres (la Entidad de la ONU para la Igualdad entre Sexos y el Empoderamiento de las Mujeres) fusionando cuatro entes DAW, INSTRAW, OSAGI, UNIFEM²³. Este hecho supone un gran paso histórico en la aceleración para lograr el empoderamiento de las mujeres con el objetivo de impulsar las economías, la productividad y el crecimiento de los países. ONU Mujeres se consagra a trabajar en favor del empoderamiento de las mujeres mayormente el de tipo económico, del mismo modo que el Banco Mundial considera que el empoderamiento es la libertad de elección y de acción, lo que supone aumentar el control sobre los recursos y la toma de decisiones que afectan a la vida del individuo, aumentando el control de su vida (Senso, 2011, p.9). UNIFEM y el Pacto Mundial de la ONU incorporan siete principios de tipo económico para ofrecer “una lente de género” a las empresas y empoderar a las mujeres para que participen en todos los sectores de la actividad económica²⁴ respondiendo así a los fines del feminismo liberal. Elson (1995) opina que al depositar excesivo énfasis en el mercado y en las diferencias económicas de las mujeres, la satisfacción de las necesidades de éstas permanece ambigua, como puede ser por ejemplo las relaciones sociales desiguales entre hombres y mujeres, desdibujándose así el fin hacia el cual se dirigen las necesidades. En esta línea, en el año 2014 ONU, Mujeres presentó una campaña internacional para reactivar la llamada de Beijing “Empoderando a las mujeres, empoderando a la humanidad: ¡Imagínalo!”.

Las autoras Bécquer & Biewner (2016), sin embargo, cuestionan la ideología socio liberal que se encuentra presente en la ONU desde su nacimiento, puesto que el empoderamiento de las mujeres se define en términos económicos, fortalecimiento de la participación política y acceso

²³ DAW (División para el adelanto de la mujer); INSTRAW (Instituto Internacional de Investigación y Capacitación para la promoción de la Mujer); OSAGI (Oficina del asesor especial en cuestiones de género); UNIFEM (Fondo de desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer).

²⁴ Para más información se puede consultar en www.unwomen.org

a empleos, créditos y tierras. El Banco Mundial en una línea similar apoya el empoderamiento de las mujeres con programas de micro-finanzas desde los años 80. Pero no se consideran transformaciones institucionales o estructurales que busquen la liberación de las mujeres. En palabras de Kabeer (2005) “...*las formas de poder de acción (agencia) transformadoras, permitirían a las mujeres pobres cuestionar, analizar estructuras patriarcales que constriñen su vida y actuar sobre ellas*” (p.15). Las mujeres, además de contar con propiedades para sobrevivir, podrían plantearse el porqué de sus necesidades y actuar para transformar desde la raíz la situación que les oprime.

Coincidiendo con la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 1995) realiza cambios para trascender el modelo económico reduccionista. La convicción de que el Producto Interior Bruto (PIB) bastaba como medida adecuada para medir el desarrollo, se invalida con la experiencia y la desigualdad entre rentas per cápita en los países (Kabeer, 1998, p.21). El nobel de economía Amartya Sen (2000) intenta humanizar el término incorporando la educación y la salud a la economía. El autor escribe sobre el *enfoque de las capacidades*. En esta línea Otano (2014, p.100) alude a Sen al defender que para saber *cómo de bien* le va a una persona no hay que centrar la atención en los ingresos que posee sino en lo que la persona es capaz de ser y hacer con su vida. Siguiendo este pensamiento, Dubois (2014, p.23) explica cómo el PNUD se inspira en la teoría basada en el bienestar de las personas como capital humano y en las capacidades de las personas, de manera que éstas puedan elegir su modo de vida. Como prescribe el informe del PNUD del año 2011, un mejor futuro para todos y todas, es decir el desarrollo humano se encuentra en la capacidad de cada sociedad de llevar adelante su futuro en un proceso colectivo. Se tienen en cuenta ya no sólo la salud y la educación, también la sostenibilidad, el empoderamiento y la desigualdad (Dubois, 2014, p.24). El informe del PNUD reconoce la potenciación de las personas como elemento esencial para ampliar sus opciones por medio de la participación, abordando el empoderamiento de las mujeres, el aumento de sus capacidades y de su agencia²⁵. El enfoque de las capacidades subraya la libertad y el empoderamiento basado en los aspectos del poder (De la Cruz, 2007).

Sin embargo, algunas autoras critican que este enfoque no tiene en cuenta las grandes desigualdades que ocurren dentro de cada país (Celorio & Muniain, 2007, p.34). Por eso se crea el Índice de Desigualdad de Género (IDG) que desvela las disparidades de género midiendo la salud reproductiva, el empoderamiento y el mercado laboral. De casi 152 países analizados,

²⁵ Agencia entendida como la capacidad de considerar y elegir intencionalmente opciones (Alsop et al., 2006).

ninguno ostenta la igualdad de género (UNDP, 2014). Las corrientes feministas han venido reclamando la inclusión de capacidades con dimensiones de género, es decir, mayores especificaciones en el enfoque de capacidades que eviten sesgos androcéntricos. Dubois (2014), considera que la adopción de género como categoría de análisis ha supuesto un reconocimiento de una desigualdad social que hasta entonces estaba “*subsumida en la dimensión económica*” (Dubois, 2014, p.41). Como Wieringa (1997) explica, si existía una brecha en los estudios de MED no era por la atención prestada a los asuntos económicos sino a cuestiones de cuerpo o identidad. Ésta y otras economistas feministas, como Orozco actualmente (2006, 2010, 2014), presentan argumentos y trabajos para incorporar el análisis de género en la economía reflexionando sobre el mercado, el hogar y el concepto de trabajo. Como ya defendía Simon de Beauvoir (1949) a finales de los años 40.

“No debe creerse que basta modificar la condición económica de las mujeres para transformarlas (...), si ese factor no entraña asimismo las consecuencias morales, sociales, culturales, etcétera, que anuncia y exige, la mujer nueva no podrá aparecer” (Simon de Beauvoir, 1949, p.538)

Por otro lado, los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM) planteados en el año 2000 por las Naciones Unidas y ratificados por los países firmantes, han provocado críticas por diversos sectores, por sus limitaciones desde la perspectiva de género. El Tercer Objetivo del Milenio²⁶, en concreto versa sobre “*la igualdad de género y empoderamiento de la mujer*”, centrándose en promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres. Estos objetivos tuvieron como fecha límite el año 2105 abriendo camino a los Objetivos de Desarrollo Sostenible²⁷ (2015-2030). En 2015 el mundo cuenta con un total de 19 jefas de estado de gobierno y 8 de cada 10 parlamentarios en todo el mundo son hombres (ONU Mujeres, 2015)²⁸. Se ha medido la igualdad de representación femenina en parlamentos nacionales de ámbito europeo obteniendo una calificación de grado bajo. Este indicador apunta a que las mujeres no ocupan puestos de decisión política y consecuentemente, no se escuchan sus necesidades ni sus intereses para mejorar la calidad de vida por lo que este ODM se encuentra aún lejos de su cumplimiento. Camberos (2011) apunta que este tercer objetivo, ofrece un marco apropiado para alcanzar la igualdad de género, que empodere a las mujeres para que puedan reclamar sus derechos y acceder a la justicia (Camberos, 2011, p.42). Sin embargo, se critica la ausencia de metas e

²⁶ Tercer objetivo del milenio “*promover la igualdad de sexos y el empoderamiento de las mujeres (...), eliminar las disparidades entre los sexos (...), en todos los niveles de la enseñanza en 2015 como muy tarde.*”

²⁷ Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas. Son 17 objetivos. El objetivo número 5 cita “*Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*”.

²⁸ Para más información consultar <http://progress.unwomen.org>

indicadores relativos al empoderamiento. Charlesworth (1997) por su parte, plantea la pregunta ¿es posible hablar de manera significativa de las voces de las mujeres en un marco internacional? Añade que aunque la devaluación de la mujer se manifiesta de manera distinta en diversas sociedades, puede ser considerada una práctica universal. Según Jolly (2003), la elección de los ODM puede verse como un proceso de “arriba hacia abajo”, sin participación en el establecimiento de prioridades de los distintos grupos implicados. Este planteamiento jerárquico contradice la visión de la UNESCO que declara que la participación pública de la mujer es una cuestión de derechos humanos, empodera los procesos de toma de decisiones y tiene un efecto directo sobre las comunidades (Prada, 2012). Es decir, las mujeres no deberían percibirse sólo como beneficiarias del desarrollo sino también como personas con derecho a la participación activa en el proceso de toma de decisiones, invirtiendo la estructura del poder en posiciones más equitativas de “abajo hacia arriba”. En este sentido, como argumenta Facio (1997), es probable que la decisión que defiende que las “*necesidades son derechos humanos*” (p.350) haya sido producto de un proceso que no siempre beneficia a toda la comunidad pero que siempre está ligado al poder:

“...si las necesidades básicas de las mujeres, son definidas por las mujeres desde una perspectiva de género, podríamos definir mejor qué y cuáles son los derechos humanos que necesitamos todos los seres del planeta... lo cual llevará al establecimiento de verdaderas democracias y un desarrollo humano sustentable... ya que los derechos humanos se basan en el reconocimiento de necesidades básicas de todas las personas” (Facio, 1997, p.350)

En un poder ligado al control y al dominio, cabe preguntarse ¿quién decide cuáles son las necesidades y por ende los derechos humanos?, ¿participan las mujeres en este tipo de toma de decisiones, qué mujeres y en qué proporción? Para responder a esta pregunta hemos elegido a personas con notable repercusión mediática en la agenda internacional de Naciones Unidas. Por una parte, el efecto de la globalización es latente ya que los participantes provienen de nacionalidades diferentes (Ban Ki-moon²⁹ surcoreano, su predecesor Kofi Annan ghanés y Malala Yousafzai pakistaní). Sin embargo, mientras los hombres ocupan cargos de máxima representación, hasta el momento los nueve secretarios generales de la ONU han sido varones³⁰, las mujeres son meras colaboradoras voluntarias en la labor de fortalecer los derechos humanos.

²⁹ En octubre del 2016 se nombra al nuevo secretario general de la ONU António Guterres (2017-2021).

³⁰ Gladwyn Jebb (Reino Unido, 1945-1996, secretario en funciones), Trygve Lie (Noruega, 1946-1952), Dag Hammarskjöld (Suecia, 1953-1961), U Thant (Birmania, 1961-1971), Kurt Waldheim (Austria, 1972-1981), Javier Pérez de Cuéllar (Perú, 1982-1991), Boutros-Ghali (Egipto, 1992-1996), Kofi Annan (Ghana, 1997-2006), Ban Ki-moon (Corea del Sur, 2007-2016), António Guterres (2017-2021).

Por otra parte, si comparamos los testimonios entre los diferentes secretarios de la ONU (Kofi Annan y Ban Ki -moon) y las mujeres que luchan por sus derechos en el marco de las instituciones internacionales, podemos observar cómo los primeros explican la necesidad de empoderar a las mujeres en términos de desarrollo, recursos y porcentajes “...*el 50% de la población... pleno potencial*” (Ki-moon, 2015), “...*herramienta para el Desarrollo*” (Annan, 2004) puede que en un intento de hablar el mismo lenguaje que las grandes potencias y resultar “familiar”. Las propias mujeres con voz internacional como Malala Yousafzai (2013), ostentan un discurso más cercano y personal, con expresiones como que “...*luchen por sus derechos ellas mismas*”, reivindicando que no quieren que otras personas decidan por ellas.

“El mundo no alcanzará nunca el 100% de sus objetivos si el 50% de la población no puede realizar su pleno potencial. Dando rienda suelta al poder de las mujeres podemos asegurar el futuro para todos” (Ki-moon, 2015)³¹

“No existe una herramienta para el desarrollo más efectiva que el empoderamiento de las mujeres” (Annan, 2004)³²

“No pido a los hombres que alcen la voz a favor de los derechos de la mujer, estoy enfocada en que las mujeres sean independientes y luchen por sus derechos ellas mismas” (Yousafzai, 2013)³³

La siguiente pregunta que formulamos es ¿la institucionalización del término contribuye a implementar el llamado *enfoque de capacidades*? En definitiva ¿es posible el desarrollo sin tener en cuenta el *enfoque de capacidades*? Y por tanto, ¿qué significa desarrollo? Nussbaum (2012, p.38), responde con otra pregunta ¿qué es capaz de hacer y ser la persona? y enmarca el desarrollo desde una óptica internacional “...*todas las naciones son países en vías de desarrollo, ya que contienen problemas de desarrollo humano y luchas personales por alcanzar una calidad de vida plenamente adecuada y un mínimo de justicia social*” (Nussbaum, 2012, p.35). Por tanto, la pobreza también se dibuja con cuerpo de carencia o falla en la calidad de vida, siendo el desempoderamiento una forma de pobreza. Desde esta perspectiva, como apunta Amartya Sen (2000), la pobreza debe concebirse como la privación de capacidades básicas, el autor concibe el desarrollo humano como un proceso de expansión de libertades reales de las que disfrutaban los individuos. En el momento que estamos otorgando poder para hablar, de gestionar recursos, de aprender, de tomar decisiones y controlar el entorno local estamos otorgando la oportunidad de empoderamiento que es una forma de desarrollo y riqueza humana. Adquirir poder en el sentido de vivir una vida más digna y plena que comienza en una misma y continua hacia fuera. Pongamos el ejemplo del

³¹ Ban Ki-moon. Secretario General de Naciones Unidas (2007-actualidad).

³² Kofi Atta Annan. Secretario General de las Naciones Unidas (1997-2006) y Premio Nobel de la Paz en 2001.

³³ Malala Yousafzai. Premio Nobel de la Paz en 2014.

ciudadano que cree poseer libertad absoluta y no se da cuenta de que en su ciudad apenas hay árboles, el hecho de ser consciente y luchar por sembrar semillas le aportará oxígeno y salud en todos los sentidos.

En resumen, el origen político de la palabra empoderamiento se asocia a los movimientos populares que se centran a partir de los años 60 en el *poder negro* en Norteamérica, el feminismo y la educación popular. En estrecha relación a estos movimientos se puede entender el empoderamiento desde tres modelos teóricos el neoliberal, el liberal y el radical. En esta tesis nos posicionamos en el tercer modelo que incide en la raíz del problema estructural entre hombres y mujeres (por eso llamado radical) y enlaza el feminismo con la educación popular de Freire, ensalzando la figura del oprimido como protagonista para lograr una profunda transformación social. Por otro lado, el empoderamiento focalizado en el desarrollo y el género desencadena una evolución que comienza con el enfoque MED (años 70) de carácter asistencialista y continua con el enfoque GED (años 80), el cual introduce la palabra empoderamiento asociado a las mujeres y evoluciona integrando el empoderamiento y la transversalización hacia el enfoque de capacidades. Este nuevo enfoque liderado por Amartya Sen y secundado por Nussbaum (años 90), se centra en el desarrollo de las capacidades de las personas basadas en una conciencia de ciudadanía global y de feminismo universal. Este recorrido inserta el concepto de empoderamiento en las instituciones internacionales a lo largo de las Conferencias Mundiales de las Mujeres pero mientras formalizan el término también lo despojan de un significado subversivo asociado a la lucha y la reivindicación popular.

Concluimos este punto aludiendo a la última gran reunión Beijing+20 (2015) que se celebró en marzo del 2015 en Nueva York en la Sede de Naciones Unidas³⁴. Phumzile Mlambo-Ngcuka, directora ejecutiva de ONU Mujeres subraya la urgente necesidad de renovar los compromisos adquiridos en 1995 por los líderes mundiales y resalta la necesidad de impulsar acciones para conseguir la plena igualdad antes del año 2030³⁵. El 20 aniversario de Beijing ofrece nuevas oportunidades para renovar vínculos. En la página de ONU Mujeres se afirma “*cada vez hay más pruebas de que el empoderamiento de las mujeres empodera a la humanidad*”³⁶. Sin embargo, en el año 2015 los datos siguen siendo desiguales y se mira hacia el año 2030 para lograr una igualdad real: actualmente 800 mujeres mueren cada día por causas relacionadas con el embarazo, tan sólo el

³⁴ 20 Aniversario de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer.

³⁵ ONU Mujeres, 04/03/15

³⁶ Puede consultarse en <http://beijing20.unwomen.org/>

22% de las mujeres son parlamentarias, las mujeres ganan entre un 10% y un 30% menos que los hombres, las mujeres representan un 5% de las directoras, las mujeres siguen representando el 60% de las personas analfabetas a escala mundial y cargan con el trabajo de los cuidados. Por tanto, el empoderamiento de las mujeres es una cuestión de derechos humanos, de otorgar a las mujeres lo que se merecen, de que las mujeres ocupen los lugares que les pertenece, de lograr cambios transformando primero las estructuras opresoras, de vivir en equidad y combatir la pobreza en términos morales y materiales. Como apunta Stromquist (1997, p.76) el empoderamiento no concierne únicamente a la identidad personal sino que hace aflorar un análisis más amplio de los derechos humanos y la justicia social.

1.2. Avances en la definición de empoderamiento

La palabra empoderamiento se ha utilizado en campos diversos y ha evolucionado a lo largo del tiempo según interpretaciones y contextos (Bacqué & Biewener, 2016). Para León (2001), las ciencias sociales y el feminismo tomaron prestado el término inglés *empoderar*³⁷ porque, a diferencia de las palabras castellanas como *apoderar* o *potenciar*, hace referencia a un proceso o una acción de hacerse poderoso. León añade que tanto el término en inglés “*empowerment*” como en español “*empoderamiento*” abarcan un largo recorrido. Según el Oxford English Dictionary la palabra *empowerment* aparece en Gran Bretaña, en textos de la segunda mitad del S. XVII. En este contexto se usaba el verbo *empower* para designar el poder formal que otorga un poder superior pero no es hasta mediados del S. XIX que el término *empowerment* es entendido como una acción de dar poder (Bacqué & Biewener, 2016; Úcar, 2014). María Moliner (1986) reconoce en su diccionario el registro antiguo de la palabra empoderamiento y la define como acción de empoderar. Sin embargo, la palabra ha sido debatida y acusada de poco “castiza” o como un anglicismo. Mientras en el mundo sajón no hay reparos, en España y América Latina fue objeto de debates y aún hoy se sigue dudando sobre cuál es el término más apropiado utilizar (León, 1997).

Existen referencias que señalan el empoderamiento como la acción de dar u otorgar poder. Venier (1996) explica que empoderamiento en español significa dar poder y conceder a alguien el ejercicio del poder. Describe *apoderar* como sinónimo de *empoderar* pero aconseja no usar una sola expresión. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2001)

³⁷ Empoderamiento es un equivalente al verbo “*empower*” y al sustantivo “*empowerment*”.

definen la acción de empoderar que significa a su vez *“Hacer poderoso o fuerte a un individuo o grupo social desfavorecido”*.

Pero contrariamente a estas definiciones y como se ha explicado en el apartado anterior, es a partir de los años 70 cuando el término se adopta como expresión de crítica social y feminista. En este contexto **ya no es un poder “dado” sino “tomado”** y así lo constatan múltiples feministas que abordan posteriormente su uso y significado. Por nombrar algunos ejemplos de la aplicación que otorgan diversas feministas; Emakunde (2010, p.80; 2013, p.22) puntualiza que la palabra “empoderamiento” es una traducción literal del término empowerment y significa “ganar poder”, fortalecerse personalmente en la posición social, económica y política. Para Lagarde (2004) significa facultarse, habilitarse, autorizarse mientras que León (1997) argumenta que los términos de empoderar y empoderamiento señalan acción. Desde esta perspectiva, empoderamiento significa que el sujeto se convierte en agente activo. Este punto es relevante en cuanto la mujer se capacita a sí misma, se reconoce como sujeto capaz y legítimo, convirtiéndose en protagonista de su vida. Desde la óptica feminista empoderarse es algo que le sucede a cada quien, como explica Lagarde (2004). Una se empodera, no la empoderan, **nadie empodera a nadie**. Sin embargo, sustentar, apoyar, facilitar y avalar las vías para el empoderamiento significa garantizar el camino del empoderamiento.

De cualquier modo y según Bacqué & Biewener (2016), la definición de la palabra “empoderamiento”, varía según la disciplina donde se aplique, ya que no está estabilizada en la bibliografía internacional. En la misma línea Murgialday (2013), critica la insuficiente investigación empírica, lo que ha favorecido los usos superficiales del concepto empoderamiento en las diferentes disciplinas como se expone en la siguiente cita.

“El empoderamiento careció de una definición precisa por parte de las diversas disciplinas como educación, psicología, economía, trabajo social, desarrollo, de modo que igual podía referirse a la necesidad de cambios en la forma que se distribuye el poder que a la manera de ayudar a los pobres o crear organizaciones. La falta de significados, la insuficiente investigación empírica sobre su aplicación y la carencia de instrumentos e indicadores para medir sus resultados, han favorecido los usos superficiales e instrumentales del concepto empoderamiento...” (Murgialday, 2013, p.19)

Mientras que en el contexto social, empoderamiento significa que los individuos, familias y comunidades incrementan su fuerza personal, socioeconómica, política y mejoran su calidad de

vida; en el campo de la educación las raíces vienen de la teoría de la concientización de Freire³⁸, la persona adquiere conciencia de su situación personal y de su entorno, lo que facilita una transformación (San Pedro, 2006). Según Schuler (1997, p.34), Freire considera la educación como “la práctica de la libertad” lo que conlleva un cambio cuando se examinan los procesos por medio de los cuales los oprimidos se liberan de las restricciones estructurales que limitan su participación a nivel social, intelectual y político. El enfoque de las mujeres está intrínsecamente relacionado con la teoría de Freire, adquiere sentido cuando las personas toman conciencia de una nueva realidad y se sublevan escapando de la cultura del silencio, se hacen fuertes transformando y mejorando su vida de forma activa, tomando parte en el mundo. Por eso, el empoderamiento se resignifica en dos grandes dimensiones; la de adquirir conciencia y la de actuar con agencia para alcanzar el cambio que dignifica.

Como hemos visto en el primer punto, Batliwala (2007, p.558) argumenta que la palabra y el concepto adoptaron un significado político en la segunda mitad del siglo XX cuando se relaciona con el *poder negro*, el feminismo o la educación popular entre otros movimientos³⁹ sociales que luchan por la equidad, la participación y la democracia con el fin de conseguir el cambio social y el desarrollo. Sin embargo, se despolitiza el concepto y el término sobre todo en el campo del dominio de las mujeres. También Kabeer (1998, p.236) critica que el término se usa muchas veces de una manera que lo despoja de cualquier significado político.

Las autoras Martínez & Zilbeti (2007, p.5) alegan que esta falta de consenso se debe en parte a la relación que tiene el empoderamiento con el poder y a la diversidad de experiencias y realidades en las que se ha utilizado el concepto. Secundando esta argumentación, por una parte el feminismo entiende el poder como equidad y no como opresión⁴⁰, por otra parte la clave puede radicar en que el empoderamiento es distinto y único en cada persona, en cada momento y en cada lugar. León (2001) señala que “*las formas de poder son histórica y culturalmente condicionadas*” (p.97), afirmación que incide en el contexto socio político y cultural para interpretar la posición que ocupamos en el mundo. Rappaport & Hess (1984) explican esta idea en su alegoría del agua; si el empoderamiento fuese agua podría tomar formas diferentes en su estado líquido, sólido y gaseoso y según de qué manera vivamos la composición H₂O la definiremos de manera

³⁸ Como se ha visto en el punto primero, el feminismo se inspira en la teoría de concientización y la educación popular de Paulo Freire (1970), para desarrollar una teoría filosófica y política basada en la equidad y los derechos sociopolíticos.

³⁹ Otros movimientos como el llevado a cabo por Harry Fagan (1979), sacerdote católico, militante en el movimiento de la teología de la liberación. Para mayor información consultar en Fagan, H. (1979).

⁴⁰ Poder. Se explica la idea del poder y el empoderamiento de las mujeres en el siguiente apartado.

diferente. Sin embargo, no deja de ser nunca agua, con el empoderamiento ocurre lo mismo. Por esta razón, quizás cada autora aporta su definición, ya que no existe una única consensuada, aunque la esencia radica en una transformación personal y social que nos hace protagonistas de nuestras vidas.

Finalmente, Batliwala (1993) argumenta que le gusta el término de empoderamiento porque nadie lo ha definido con claridad, lo que ofrece una apertura de respiro y libertad de acción, antes de enclavarnos en un significado encorsetado. Quizás en la falta de una definición común y universal radique su atractivo.

“Me gusta el término empoderamiento porque nadie lo ha definido claramente todavía; por lo que nos da un margen de maniobra para trabajar en términos de acción antes de fijar su significado. Seguiré usándolo hasta que no describa lo que estamos haciendo”⁴¹ (Batliwala, 1993, p.48)

Junto a estas aproximaciones **se han seleccionado cuarenta definiciones (Anexo I)**, para dejar constancia de la dificultad y variedad de matices y significados. Entre las referencias se pueden encontrar desde autoras internacionales a locales, desde referencias individuales a institucionales, que han surgido desde finales de los años 70-80 a la actualidad, cubriendo por tanto, más de tres décadas. Una síntesis del análisis de todas ellas se encuentra recogida en la tabla 1.2. Sus aportaciones se han analizado en torno a cuatro grandes momentos o ejes en ese proceso de hacerse con el poder. Estos cuatro momentos están íntimamente relacionados con los ejes aludidos por Freire: primero la toma de conciencia y el desarrollo de capacidades, en segundo lugar la toma de decisiones o el pasar a la acción, posteriormente la redistribución del poder o el cambio de estructuras como resultado de la transformación a lo largo del proceso que sería el cuarto eje. Se explican a continuación.

1-El primer eje alude a la “toma de conciencia crítica” supone un cambio personal ya que comienza a desarrollarse en la mente de la persona. Este cambio se inicia con la reflexión que puede activarse en grupo y que deriva en la toma de conciencia sobre la desigualdad de poder en el sistema sexo-género, sobre las capacidades propias y grupales y sobre las necesidades e intereses. El adquirir claves y *desarrollar capacidades* conlleva a un aumento de *autoconfianza* y *de autoestima* que deviene en mayor control sobre la vida en una fase posterior.

⁴¹ “I like the term empowerment because no one has defined it clearly yet; so it gives us a breathing space to work it out in action terms before we have to pin ourselves down to what it means. I will continue using it until I am sure it does not describe what we are doing” (Batliwala, 1993, p.48).

2- El segundo eje comprende la *“toma de decisiones”* que se centra en la libertad de elección. Lo cual conlleva ejercitar el control al participar y actuar con agencia y tomar decisiones a nivel personal y grupal, realizando así elecciones vitales y estratégicas. Para ello las personas oprimidas deben acceder a los espacios de los que habían sido excluidas previamente influyendo en la toma de decisiones para lograr nuevos recursos y así cubrir las necesidades prácticas y lograr atender a los intereses estratégicos.

3- El tercer eje y resultado del proceso consiste en *“la redistribución del poder”* y el logro de un mayor bienestar para las mujeres y para la sociedad en general, una transformación social. Esto supone abordar las necesidades e intereses estratégicos que conlleva la transformación entre las relaciones sexo-género construyendo nuevos imaginarios sociales.

4- Por último, *“el proceso”* tanto individual como colectivo se encuentra inserto como eje transversal a lo largo de los demás ejes.

No se trata un orden rígido o inflexible, ya que el empoderamiento junto a todos sus componentes gira una y otra vez en espiral sin ser lineal. Es decir, aunque la toma del *poder* comienza desde el primer momento, éste aumenta y está presente a lo largo de todo el proceso siendo la meta una transformación de las relaciones de género y una redistribución en las estructuras del poder; o aunque las mujeres *tomen conciencia* de algunas *necesidades* en un primer momento dentro del *proceso individual*, estas necesidades se conciben también como presentes en los foros y espacios de decisión en momentos posteriores de *procesos colectivos* donde además se puede seguir tomando conciencia de nuevas necesidades.

Tabla 1.2. *Clasificación de definiciones sobre empoderamiento de las mujeres*

DÉCADA	AUTORAS ♀	EJE 1 Toma de conciencia	EJE 2 Toma de decisiones	EJE 3 Redistribución del poder	EJE 4 Proceso Transversal
70-80	Solomon, 1976	√	—	√	√
	Rappaport, 1987	√	—	√	—
	Moser, 1989	√	√	√	√
90	Batliwala, 1994	√	—	—	√
	Batliwala, 1997	—	√	√	√
	Cook, 1997	—	—	√	—
	Gita Sen, 1993	—	—	√	—
	Gita Sen, 1997	√	—	—	√
	Johnson 1992	—	√	√	—
	Kabeer, 1999	—	√	√	—
	León, 1997	—	√	√	√
	McWhirter, 1991	√	√	√	√
	Rowlands, 1997	—	—	√	—
	Schuler & Hashemi, 1991	—	√	—	√
	Schuler, 1997	√	—	√	√
	Stromquist, 1995	—	√	√	√
	Stromquist, 1997	—	—	√	√
	Wieringa, 1997	—	—	√	—
	Young, 1997	—	—	√	√
2000	Del Río et al., 2005	√	√	√	√
	Kabeer, 2001	—	√	√	√
	León, 2001a	√	√	—	—
	León, 2001b	—	—	√	√
	Mosedale, 2003	√	√	√	√
	Murgialday & Vázquez, 2005	√	√	—	—
	Murgialday, 2006	√	√	—	√
	Narayan, 2002	—	√	√	—
	Rowlands, 2005	—	√	√	√
	San Pedro, 2006	—	√	—	√
	Sánchez, 2007	—	√	√	√
2010	Grabe, 2012	√	√	√	—
	Lagarde, 2012	√	—	—	√
90-2010	Instituciones Internacionales				
	Beijing, 1995	—	√	√	√
	Oxfam, 1995	—	—	—	—
	Banco Mundial, 2011	—	√	√	√
	PNUD, 2011	—	√	√	√
	ONU Mujeres, 2012	—	—	√	—
2000-2010	Planes de Igualdad Vascos				
	IV-2006	√	√	√	√
	V-2008				
	VI-2014				

Fuente: Elaboración propia basada en las definiciones de autoras e instituciones

En el caso de las definiciones recogidas y como se muestra en la tabla 1.2, las autoras e instituciones reconocen en su mayoría que es un proceso que implica poder y redistribución del poder. 29 de las 40 definiciones, es decir, un 72,5% de las definiciones analizadas, prioriza la dimensión de poder sobre el resto. A continuación, 25 de ellas, es decir, un 62,5% prioriza la dimensión del proceso. Pero tal vez poseen una elaboración abstracta y política o estructural y

menos personal o individualizada al analizar de manera más pormenorizada y observar una menor representación de los procesos de toma de decisiones o toma de conciencia, aludiendo tan sólo 23 y 15 de las definiciones a estos aspectos. Las definiciones más completas, en el sentido de aludir a los cuatro ejes, las encontramos en Moser (1989), McWhirter (1991), Mosedale (2003), Del Río et al., (2005) así como los tres Planes Vascos de Igualdad (Emakunde, 2006, 2008, 2014).

Finalmente, aclarar que, aunque se han dispuesto las definiciones en agrupaciones según significado, éstas podrían corresponder a más de una agrupación en varios casos. A continuación comenzamos con el análisis basado en definiciones.

Comenzamos con **el primer eje que gira en torno a la “toma de conciencia”**. Es decir, desde la perspectiva individual, la senda del empoderamiento se dibuja como un proceso que se inicia desde dentro, lo que implica la toma de conciencia crítica. Las siguientes autoras expresan el cambio interno que se adquiere a través de la reflexión, aunque se catalice en procesos grupales. Es decir, al participar con otras mujeres en un acto entendido como pedagógico, las mujeres sienten mayor competencia personal y a la vez adquieren conciencia de vivencias injustas pudiendo prepararse para el cambio individual y grupal. Gita Sen (1997), apunta que el verdadero cambio ocurre en la conciencia y aunque se catalice en procesos grupales es intensamente individual, en la misma línea para Batliwala (1994), el cambio “*comienza dentro de la mente... las mujeres hallan un tiempo y un espacio*” (p.135).

“Comienza dentro de la mente, es un proceso donde las mujeres hallan un tiempo y un espacio propios y empiezan a reexaminar sus vidas en forma crítica y colectiva” (Batliwala, 1994, p.135)

La reflexión conlleva el desarrollo de las habilidades y capacidades lo que implica un aumento de la autoestima. Tomando la metáfora de la alegoría del *Mito de la caverna de Platón*⁴², en un primer momento la persona,⁴³ desposeída de poder, se encuentra dentro de la caverna, contemplando sombras en las paredes que conforman su acotada percepción de la realidad.

⁴² Platón (428-347, a.C.). El mito de la caverna en el libro República, VII. Atenas, Grecia. El mito de la caverna de Platón explica la concepción del mundo dual desde la óptica del autor, y como el hombre virtuoso será capaz de superar la frontera de lo terrenal para alcanzar la idea del Bien. La alegoría presenta un grupo de hombres encadenados en el interior de una cueva. La única luz que ilumina la ruta procede de una hoguera que proyecta sombras. Dado que los prisioneros nunca han salido de la cueva, creen que la realidad se limita a todo lo que ven proyectado en la pared. Uno de los prisioneros consigue liberarse de las cadenas y salir al exterior. Al salir ve la luz del sol y los objetos reales. Aunque al principio, el hombre se resiste a creer que hasta entonces ha vivido engañado, con el tiempo consigue darse cuenta de que lo que ahora ve es la auténtica realidad. La luz de sol representa en este mito el verdadero conocimiento.

⁴³ En el presente trabajo se modifica el sujeto “hombre”, que menciona el autor, para incluir también a las mujeres.

Cuando sale al exterior y descubre el sol, cegado por el baño de luz natural, se viste con lo que las feministas denominan las “gafas moradas”⁴⁴ el nuevo prisma ocular que cambia el sentido a su vida (Eggers, 1986). Es en este momento cuando la persona puede comenzar a encontrar claves ante la nueva realidad y adquirir herramientas desarrollando sus capacidades. En esta misma línea, Schuler (1997) se refiere a la teoría de Freire, que define la reflexión crítica como el mecanismo mediante el cual se desarrolla una conciencia despierta, un cambio de mentalidad del contexto natural y social donde habita el sujeto.

“Nuevas conciencias y nuevas habilidades. Para poder adquirir una nueva conciencia, es preciso transformar la visión que se tenía en el pasado sobre el mundo y sobre sí misma” (Schuler, 1997, p.33)

Para varias autoras (León, 2001; Moser, 1989; Murgialday & Vázquez, 2005) el desarrollar habilidades o capacidades en esta primera fase, conlleva un aumento de la autoestima que deriva en ejercitar el control al tomar decisiones propias y cambiar así las estructuras del poder en fases posteriores. Según Ibarrola (2014) la autoestima implica una serie de requisitos como afrontar las situaciones haciendo visibles las opiniones propias, quererse y valorarse más, aprender a vivir otras formas de disfrute, estar más a gusto con el cuerpo, tener más seguridad, valorar y reconocer a otras mujeres diferentes, disminuir el sentimiento y la vivencia de la culpa y ser más sabia, tener más conocimientos y estar más motivada para aprender (p.44).

“Empoderarse significa que las personas adquieran el control de sus vidas, logren la habilidad de hacer cosas y de definir sus propias agendas” (León, 2001a, p.95)

“Más en términos de la capacidad de las Mujeres de incrementar su propia autoconfianza y su fuerza interna. Esto se identifica como el derecho de determinar sus opciones en la vida y de influenciar la dirección del cambio” (Moser, 1989, p.1845)

“Es una estrategia que propicia que las personas tomen el control de sus vidas: establezcan sus propias agendas, desarrollen habilidades, aumenten su confianza en sí mismas y resuelvan sus problemas” (Murgialday & Vázquez, 2005, p.43)

En este primer momento las mujeres toman conciencia de la estructura opresora del poder, toman conciencia de sus capacidades y toman conciencia de las necesidades e intereses como se explica a continuación, iniciando así el proceso de acción transformadora de las estructuras de poder que se trata de la meta final del empoderamiento.

⁴⁴ Metáfora utilizada por el feminismo que consiste en mirar al mundo con una mirada crítica desde el punto de vista del género para ver las desigualdades existentes entre hombres y mujeres.

Es decir, este “nuevo mundo” del que hemos hablado, implica un despertar de la conciencia, de comprender que las estructuras desiguales de poder y la subordinación que padecen los grupos oprimidos es injusta. La persona es consciente de la vulneración de sus derechos pero también toma conciencia de las habilidades y capacidades tanto personales como grupales que le va a permitir tomar decisiones o en palabras de León (2001) *“definir sus propias agendas”* (p.95). Pero antes de tomar decisiones, la persona debe adquirir confianza en sí misma, creerse capaz de hacer y desarrollar sus habilidades *“aumentan su confianza en sí mismas...”* (Murgialday & Vázquez, 2005, p.43), *“expansión de la habilidad de las personas...”* (Kabeer, 1999, p.437). En este sentido, el fortalecimiento implica autoconfianza, mayor sentimiento de seguridad y control y una autoimagen positiva que aumenta la autoestima (Moser, 1989).

Finalmente, en este primer momento de toma de conciencia, las mujeres asumen que sus necesidades e intereses no están satisfechos ni atendidos *“el empoderamiento implica que las necesidades de las mujeres sean abordadas”* (Rowlands, 2005, p.106). Lagarde (2012) afirma que *“se tiene derecho a tener derechos”* (p.6). Schuler (1997) añade que las mujeres además de conocer sus derechos deben reconocer sus obstáculos, por eso la importancia de la reflexión crítica y *“entender las dimensiones sociales, políticas, culturales y psicológicas de su opresión...”* (Schuler, 1997, p.40).

“Un proceso de transformación a través del cual cada mujer se faculta, se habilita y desarrolla la conciencia de tener derecho a tener derechos y a confiar en su propia capacidad para conseguir sus propósitos” (Lagarde, 2012, p.6)

El **segundo eje se centra en la “toma de decisiones y acción”**. Una vez que la persona es consciente de su situación real se tienen que dar condiciones propicias para que el cambio iniciado en la conciencia se ponga en marcha y se materialice en cambio efectivo. Es decir, el segundo eje implica que la persona actúe con agencia en un ejercicio de participar en el cambio. León (1997) apunta que por muy clara que sea la visión de la realidad, no habrá transformación si no se actúa,

“... una sensación de empoderamiento puede ser una mera ilusión, si no se conecta con el contexto y se relaciona con acciones colectivas dentro de un proceso político” (León, 1997, p.16)

Es decir, esta segunda fase en el proceso de empoderamiento requiere acción, lo que implica desarrollar la capacidad y adquirir el acceso a la toma de decisiones que pueden tomarse a nivel individual, organizacional y colectivo.

Las autoras coinciden en dos grandes ideas que recogen Mosedale (2003) y Kabeer (2001), éstas apuntan que tomar decisiones conlleva un cambio que implica que las mujeres actúen en

parámetros antes negados en comparación con los hombres e implica que las mujeres actúen según sus decisiones y deseos propios.

“Proceso por el cual aquellas personas a las que se les ha negado la habilidad y posibilidad de tomar decisiones adquieren esa habilidad en áreas estratégicas de la vida” (Kabeer, 2001, p.19)

“Proceso por el cual las mujeres redefinen y extienden lo que es posible para ellas desear, hacer y ser, en situaciones donde ellas habían tenido restricciones, en comparación con los hombres, para ser y hacer lo que desean” (Mosedale, 2003, p.252)

Como hemos visto, en este proceso empoderante la persona percibe progresivamente cuáles son las necesidades e intereses propios para vivir una vida digna (Sánchez, 2007). Muchas veces estas necesidades coinciden con las de otras personas, en palabras de Young (1997), uno de los parámetros de empoderamiento es la *“construcción de la cohesión de grupo”* (p.105).

“Es un proceso mediante el cual los individuos obtienen control de sus decisiones y acciones; expresan sus necesidades y se movilizan para obtener mayor acción política, social y cultural para responder a sus necesidades, a la vez que se involucran en la toma de decisiones” (Sánchez, 2007, p.81)

“El empoderamiento se entiende como un proceso de transformación por el cual el individuo va adquiriendo poder y control para tomar decisiones y alcanzar sus propios objetivos” (San Pedro, 2006, p.2)

En otras palabras, el tomar decisiones implica libertad de acción y elección y actuar con agencia para alcanza *“los objetivos deseados”* (San Pedro, 2006, p.2). Por una parte, libertad de elección aprovechando los recursos que se disfrutaban y por otra parte, actuar en favor del cambio para lograr nuevos recursos y derechos que conlleven el desarrollo de las habilidades negadas *“habilidad que les había sido negada previamente”* (Kabeer, 1999, p.437). Las siguientes autoras (Kabeer, 1999; Moser, 1989; Narayan, 2002; Rowlands, 2005; Stromquist, 1995) coinciden en subrayar que se trata de un acto de libertad que conlleva poder elegir en contextos donde previamente existía prohibición. En esta misma línea, como apunta León (2001) para *“lograr la habilidad de hacer cosas...”*, deben *“poder”* (p.95). Es decir, el proceso requiere que las personas excluidas de los procesos de decisión y vetadas en el ejercicio de ciertas acciones, se legitimen y obren con agencia. Esta se entiende como *“... la capacidad de considerar y elegir intencionadamente opciones”* (Alsop et al., 2006, p.11). Según Young (1997), las personas oprimidas deben involucrarse en los procesos de toma de decisiones para que puedan identificar sus necesidades y limitaciones.

“Expansión de la habilidad de las personas para hacer elecciones vitales estratégicas, en contextos donde tal habilidad les había sido negada previamente” (Kabeer, 1999, p.437)

“Proceso por el cual aquellas personas a las que se les ha negado la habilidad y posibilidad de tomar decisiones adquieren esa habilidad en áreas estratégicas de la vida” (Moser, 1989, p.1845)

“Se refiere a la expansión de la libertad de elección y acción. Es la expansión de bienes y capacidades de los pobres para participar en, negociar con, influir sobre, controlar y hacer responsables a las instituciones que afectan su vida” (Narayan, 2002, p.14)

“El empoderamiento debe consistir en introducir dentro del proceso de toma de decisiones a las personas que se encuentran fuera del mismo” (Rowlands, 2005, p.2)

“Un proceso mediante el cual gente a la que se le ha negado la capacidad de tomar decisiones importantes, adquiere la capacidad de controlar su vida y que obtengan dicho control es importante para conseguir la igualdad de oportunidades” (Stromquist, 1995, p.15)

Autoras como Del Río et al., (2005) o Johnson (1992), convergen en que la toma de decisiones puede ocurrir a varios niveles; tanto en el nivel individual como en el nivel colectivo.

“Un proceso de toma de conciencia del poder que individual y colectivamente tenemos las mujeres y que nos permite aumentar nuestra participación en los procesos de toma de decisiones, en el acceso al ejercicio del poder y en la capacidad de influir” (Del Río et al., 2005, p.33)

“El Empoderamiento de las Mujeres implica ganar una voz, tener movilidad y establecer una presencia pública. Aún cuando las mujeres pueden empoderarse a sí mismas al obtener algún control sobre los diferentes aspectos de su diario vivir, el empoderamiento también sugiere la necesidad de obtener control sobre las estructuras de poder, o de cambiarlas” (Johnson, 1992, p.148)

Por una parte, el acceso a la toma decisiones puede referirse al nivel individual, a atender los deseos de cada persona y a *“configurar sus propias vidas”* (Schuler & Hashemi, 1991, p.31). Es decir, realizar las opciones de vida según los deseos y prioridades de cada mujer, siendo ésta la que incrementa la capacidad de decidir sobre su vida.

“Un proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno; una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales” (Schuler & Hashemi, 1991, p31)

Finalmente, **el tercer eje comprende la “redistribución del poder”**, de este modo la espiral de empoderamiento desemboca en este tercer eje. Es decir, la toma de decisiones implica aplicar acciones para realizar cambios en la distribución del poder y cambiar las estructuras dominantes.

En primer lugar, entre las numerosas definiciones que introducen el término “poder”, algunas autoras lo vinculan a la estructura política. Por ejemplo, Batliwala (1997) lo asocia a las estructuras de poder en todos los niveles sociales y Stromquist (1997) habla de un *“proceso para cambiar la distribución de poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones de la sociedad”* (p.78). En cambio, otras autoras como Cook (1997) o León (2001) lo vinculan concretamente a la construcción social de las relaciones y distribución de poder entre hombres y mujeres o el

sistema sexo-género hegemónico. Es decir, en el caso del empoderamiento de las mujeres, se entiende como “*un proceso de superación de la desigualdad de género*” (León, 2001, p.104), donde “*ellas habían tenido restricciones en comparación con los hombres*” (Mosedale, 2003, p.252). Esta distribución de poder actúa en todos los niveles; personal, relacional y político-social y supone influir en la transformación tanto de las estructuras de poder y los imaginarios sociales como el sistema sexo-género.

“Proceso de desafiar las relaciones de poder existentes y obtener un mayor control sobre las fuentes de poder (...) y se manifiesta como una redistribución del poder, ya sea entre naciones, clases, razas, castas, géneros o individuos” (Batliwala, 1997, p.193)

“Deseo de transformar las relaciones de poder entre hombres y mujeres vayan acompañadas de transformaciones en el lenguaje que reflejen nuevas construcción e imaginarios sociales” (Cook, 1997, p.9)

“El empoderamiento se entiende como un proceso de superación de la desigualdad de género” (León, 2001b, p.104)

“Un proceso para cambiar la distribución de poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones de la sociedad” (Stromquist, 1997, p.78)

En esta línea, un grupo de definiciones entiende que el proceso de toma de decisiones debe tratarse de grupos organizados que desean atender y garantizar las necesidades e intereses de las mujeres. Es decir, no basta con ocupar un cargo público sino que se aboga por cambiar las estructuras dominantes para mejorar la vida de las mujeres. Riger (1997) apoya esta idea y critica el énfasis que se otorga al “*sentido que el individuo da al empoderamiento en lugar de los incrementos reales de poder...*” (p.50). La autora añade que debe distinguirse entre la percepción que el individuo tiene sobre su empoderamiento y la habilidad real que posee para controlar la toma de decisiones sobre sus recursos. Además, añade que aunque la autonomía es parte del empoderamiento, ya que también requiere la libertad de elegir, los desempoderados deben hallar la fuerza en la comunidad y no en el individualismo. En este sentido, las autoras Martínez & Zilbeti (2007, p.9), apuntan que algunas definiciones entienden el empoderamiento no sólo como la capacitación para ostentar la presencia en los foros de decisión y la organización para el cambio, sino también como garantía de que los “intereses y las necesidades” de las mujeres se atiendan y ocupen los procesos de decisión. Grabe (2012) y Rowlands (1997) inciden en la importancia de garantizar que las necesidades de las mujeres sean abordadas en el plano psicológico o personal y en el plano socio-político. En la misma línea Rappaport (1987), explica que el empoderamiento entendido en los diferentes planos engloba necesidades de diferente índole y las enumera en su definición.

“Desde lo psicológico es un sentido de control personal y libertad en donde el individuo gana agencia y maestría sobre temas de su interés y se apoya en el acceso y control sobre sus recursos. También se liga la subjetividad de la persona con los contextos políticos y sociales más amplios e integra un entendimiento crítico del ambiente socio-político” (Grabe, 2012, p.233)

“El empoderamiento no es solamente un constructo psicológico sino también conlleva los componentes organizacional, político, sociológico, económico, y espiritual. Nuestros intereses en la justicia racial y económica, en derechos y en necesidades humanas, en salud y educación justa, en competencia así como en sentimiento de la comunidad engloban todas las ideas del empoderamiento (Rappaport, 1987, p.130)

“El empoderamiento implica que las necesidades de las mujeres sean abordadas. Para ello tienen que ser definidas con precisión. Solo así es un concepto útil como herramienta de análisis y planificación. Un potencial...” (Rowlands, 1997, p.218)

Según estas definiciones a medida que avanza el proceso empoderante, aumenta la cuota de poder. La alteración en las estructuras políticas, sociales y culturales conlleva paralelamente a una alteración en la distribución del poder de suma positiva⁴⁵ al que se refiere Rowlands (1997). Es decir, la transformación deriva en un mayor bienestar y mejor salud para las mujeres, según Gita Sen (1993) el empoderamiento implica salud y bienestar, por lo tanto es una cuestión de derechos humanos como afirma Schuler (1997). Pero además el empoderamiento de las mujeres conlleva el enriquecimiento de la sociedad en general y el de los “pobres” en particular. Como afirman Narayan (2002) y Barbara Solomon (1976) es la capacidad de los pobres para participar, negociar e influir desempeñando roles valiosos en los aspectos que afectan a sus vidas.

“Alteración de las relaciones de poder... que constriñen las opciones y autonomía de las mujeres y afectan negativamente su salud y bienestar” (Gita Sen, 1993, p.20)

“El proceso mediante el cual las personas que pertenece a una categoría social y son estigmatizadas a lo largo de su vida pueden ser asistidas para desarrollar e incrementar habilidades en el ejercicio de la influencia interpersonal y el desempeño de roles sociales valiosos” (Solomon, 1976, p.6)

“Una alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género” (Young, 1993, p.158)

Cerramos el círculo volviendo al comienzo de nuestro discurso que anunciaba que el poder está presente en todo el proceso de cambio, tanto en el nivel individual como en el nivel colectivo. La persona transita de un estado sin poder a otro donde va adquiriendo fortalezas que se esencializan en todas sus formas: toma de conciencia crítica, desarrollo de capacidades y habilidades (confianza, control, autoestima), tomar decisiones, actuar con agencia, movilizarse y luchar por las necesidades e intereses que dignifican. De este modo, las personas realizan

⁴⁵ El poder de suma positiva se desarrolla en el punto 1.3. “La adquisición y el ejercicio del poder”.

elecciones de vida estratégicas y toman decisiones desarrollando la capacidad y el derecho de decidir por sí mismas para mejorar sus condiciones de vida (Camberos, 2011; Kabeer, 1998; Rowlands, 2005). Este último y cuarto **eje transversal se refiere al proceso** que acompaña a la persona en todo el camino empoderante.

Algunas definiciones se refieren al empoderamiento como un proceso que puede ser individual-personal y/o colectivo-grupal. Schuler (1997) subraya la importancia del proceso colectivo aunque reconoce los actos individuales de resistencia mientras que Murgialday (2006) incide en el cambio que “*es un proceso de cambio personal*” (Murgialday, 2006, p.29). Es decir, la semilla del proceso empoderante se encuentra en la conciencia de cada mujer y germina cuando se vislumbran las estructuras de poder que se imponen en cada contexto particular. En cualquiera de los niveles, el empoderamiento es único y será diferente en cada mujer, ya que el contexto histórico, social, económico, cultural, político y las condiciones personales son diferentes en cada persona.

“El empoderamiento es un proceso de cambio personal y en consecuencia, único y diferente para cada individuo porque cada quien tiene su propia y única experiencia de la vida por otro lado es un proceso fluido y dinámico que cambia a medida que se modifican los contextos y las percepciones de las personas sobre sus propias necesidades e intereses vitales” (Murgialday, 2006, p.29)

“Empoderamiento como un proceso que es esencialmente colectivo, al mismo tiempo que reconoce los actos individuales de resistencia” (Schuler, 1997, p.33)

A modo de síntesis de los cuatro ejes hemos elegido las siguientes definiciones de las autoras Stromquist (1997) y McWhirter (1991) porque definen el empoderamiento de las mujeres atendiendo a las dimensiones de proceso y poder. Mientras que Stromquist (1997) sintetiza las dos dimensiones cuando destaca el cambio en la distribución del “poder” y el “proceso” tanto personal como institucional, McWhirter (1991) desglosa el proceso de adquisición de poder en etapas donde los protagonistas pueden ser las personas, las organizaciones o los grupos. Según McWhirter (1991) el proceso comienza con la toma de conciencia individual, a continuación se desarrollan capacidades para lograr un control sobre la vida, posteriormente se ejerce el control responsablemente y finalmente se apoya el empoderamiento comunitario. Cuando las personas o los grupos cumplen todo el proceso de la definición anunciada por McWhirter (1991) pueden considerarse empoderadas. Sin embargo, al tratarse de un proceso cíclico, se deduce que el sujeto siempre puede estar más y mejor empoderado.

“El proceso por el que las personas, las organizaciones o los grupos carentes de poder a) toman conciencia de las dinámicas del poder que operan en su contexto vital, b) desarrollan las habilidades y la capacidad

necesaria para lograr un control razonable sobre sus vidas, c) ejercitan ese control sin infringir los derechos de otros y d) apoyan el empoderamiento de otros en la comunidad” (McWhirter, 1991, p.224)

Por lo tanto y como ya se ha mencionado, las dos dimensiones de “proceso y poder” están intrínsecamente unidas y son elementos transversales en el recorrido empoderante, por eso hemos considerado adecuado desarrollarlas en los siguientes apartados. Estas dimensiones, surgen con la toma de conciencia de la persona y se van fortaleciendo en la espiral del empoderamiento.

Las siguientes autoras aúnan las dos dimensiones en sus definiciones sobre empoderamiento *“Proceso de desafiar las relaciones de poder existentes”* (Batliwala, 1997, p.193), *“un proceso de transformación por el cual el individuo va adquiriendo poder”* (San Pedro, 2006, p.2).

Estas definiciones y citas constatan dos ideas clave para conseguir el empoderamiento de las mujeres relacionadas con las dimensiones de “proceso y poder”; por una parte, la importancia de la toma de conciencia para activar la participación y la toma de decisiones a todos los niveles y así lograr metas vinculadas a las estructuras del poder y por otro lado, la importancia de definir el poder según la concepción feminista del mundo como reza Wieringa (1997).

“Si es utilizado para la transformación social según la concepción feminista del mundo” (Wieringa, 1997, p.157)

Asumiendo la idea de definir según la concepción feminista del mundo, Cook (1997) asevera que la palabra refleja nuevos imaginarios sociales cuando se utiliza en el contexto femenino ya que responde al deseo de contribuir a las transformaciones de las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Por tanto, como apunta León (1997), el uso de la palabra “empoderamiento” pretende impulsar cambios, en particular en la mentalidad social sobre la relación de las mujeres en el poder. Analizando el sexo y perfil de las personas que han trabajado el concepto de empoderamiento de forma teórica y/o activa se observa que son en su gran mayoría mujeres⁴⁶ ¿casualidad? británicas, indias, latinas, norteamericanas y vascas vinculadas en su trabajo a la investigación, la docencia, la militancia y la cooperación. Mujeres diversas que trabajan por conseguir la igualdad de género a través del empoderamiento, este es el factor común, su lucha por alcanzar la igualdad real y efectiva (Anexo II)⁴⁷.

⁴⁶ Entre el total de las definiciones analizadas sólo hay dos hombres (Rappaport, 1987 y Sánchez, 2007), todas las demás son mujeres.

⁴⁷ En el Anexo II se indica el perfil de cada autora brevemente.

Por otro lado, el que las **instituciones internacionales** hayan introducido el empoderamiento en sus agendas, aún con un lenguaje menos cercano al feminismo, implica un salto cualitativo en el imaginario social sobre la igualdad. Si analizamos el tipo de lenguaje que utilizan estas asociaciones encontramos diferencias significativas. Por una parte, el Banco Mundial (2001), es el que utiliza el sujeto más impersonal con el término “*pobres*”, mientras que asociaciones como PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011) y Oxfam (1995), usan el sujeto “*personas*” y en la Plataforma de Acción de Beijing (1995) y ONU Mujeres (2012) concretan con el sujeto “*mujer*” y “*mujeres*” respectivamente atendiendo la última a la diversidad dentro del sexo mujer.

Por otra parte, en estas definiciones se utilizan conceptos como “*capacidad*” o “*participación*” pero mientras el Banco Mundial (2001) se refiere al empoderamiento en términos económicos en primer lugar, ONU Mujeres (2012) utiliza la expresión “*igualdad de género*” y Oxfam (1995) identifica el término de forma más radical usando la palabra “*opresión*” y “*derechos humanos*”. Finalmente, llama la atención que en la redacción de Beijing (1995) se usa la palabra “*potenciación*” como sinónimo de empoderamiento.

“Por empoderamiento queremos decir el abordar directamente un rango de desigualdades interconectadas-económicas, sociales, institucionales-que perjudican a los pobres y que impiden tengan influencia sobre las políticas y sobre las intervenciones que a su vez influye en su vidas” (World Bank/Banco Mundial, 2001, p.3)⁴⁸

“Art. 13. La potenciación del papel de la mujer y la plena participación de la mujer en condiciones de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluidos la participación en los procesos de adopción de decisiones y el acceso al poder, son fundamentales para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz” (Beijing, 1995, p.3)

“Invertir en el empoderamiento económico de las mujeres contribuye directamente a la igualdad de género...” (ONU Mujeres, 2012)

“El empoderamiento implica desafiar las formas de opresión que obligan a millones de personas a participar en la sociedad en términos que son injustos o que niegan sus derechos humanos” (Oxfam, 1995, citado en Oxaal & Baden, 1997, p.2)⁴⁹

“Empoderamiento de las personas, es decir, su capacidad para ejercer plenamente sus derechos y opciones, y participar, modelar y beneficiarse de los procesos a nivel nacional, comunitario y en su propio hogar” (PNUD, 2011, p.25)

⁴⁸ “By Empowerment we mean addressing directly a range of interconnected inequalities-economic, social, institutional-which disadvantage the poor and which prevent them from having influence over policies and interventions which in turn influence their lives” (World Bank)

⁴⁹ “Empowerment involves challenging the forms of oppression which compel millions of people to play a part in their society on terms which are inequitable, or in ways which deny their human rights” (Oxfam, 1995).

En definitiva, aunque el término empoderamiento se encuentra estrechamente ligado a términos como “participación, liberación, poder o desarrollo” entre otros, se ha relacionado con términos como “capacitación o emancipación”, estas palabras no hacen referencia a la noción de poder que constituye la raíz de la palabra y nos advierten del proceso para llegar al resultado. Por eso, Rowlands critica (1997) que muchas veces banalizan el término con lenguaje neutro y apocado. En esta línea Oxaal & Baden (1997, p.4) afirman, que algunas organizaciones se sienten más cómodas utilizando el término de “participación” que está menos enfocado a las relaciones de poder. De esta forma al tratarse de manera neutra se dejan fuera conceptos del poder y de la distribución de poder, muchas veces se evade el término “*al considerarse peligrosamente político*” (Rowlands, 1997, p.218). Como afirma Riger (1997), despolitizar el concepto de empoderamiento implica que las acciones puedan resultar ineficaces. Por otra parte, Maldonado (2014), reflexiona sobre el término *empoderamiento* y concluye que es aceptado de manera internacional en diferentes entornos y contextos siendo de alguna manera sustitutivo del término *liberación*. Aunque ambos términos aluden a emancipación, el término liberación ha quedado obsoleto y contiene una implicación mucho más reivindicativa, política y de lucha. Mientras liberación significa deshacerse de las cadenas que oprimen e implican romper con la tradición, empoderamiento alude a la adquisición del poder por parte del que no lo tiene y en el imaginario social es políticamente correcto y adoptado a nivel internacional.

En **nuestro contexto más cercano de Euskadi**, el Instituto Vasco de la Mujer (Emakunde) también introduce en sus planes de igualdad de mujeres y hombres la idea y estrategia del empoderamiento. En este contexto especializado y enfocado en las mujeres continúan la línea del empoderamiento económico, de la autonomía de la mujer a través del trabajo, de lograr una independencia monetaria y terminar con la brecha de género, el techo de cristal y el suelo pegajoso, esas 500 libras de las que hablaba Virginia Woolf (1929). Sin embargo, se introducen otros conceptos más intimistas y también más reivindicativos que por ejemplo los que usa el Banco Mundial. Emakunde introduce frases vinculadas a la ciudadanía como “*ejercicio del poder y capacidad de influir*” o “*autonomía y ciudadanía plena*” pero también usa términos personales e incorpora citas de teóricas feministas. El VI Plan (2104) introduce por ejemplo la siguiente frase de Lagarde (2004) “*deja de ser objeto de la historia, la política y la cultura, deja de ser el objeto de los otros, es decir deja de ser-para-otros y se convierte en sujeta de la propia vida, en ser-para-sí- misma*” (p.6).

Tabla 1.3. Planes legislativos de Euskadi sobre Igualdad de Mujeres y Hombres

Proceso que no termina en lo individual, sino que trasciende al espacio colectivo (Emakunde, 2010, p.81)	
IV PLAN DE IGUALDAD EN LA CAPV	Alude a un proceso de toma de conciencia individual y colectiva de las mujeres que les permite aumentar su participación en los procesos de toma de decisiones y de acceso al ejercicio de poder y a la capacidad de influir. El empoderamiento es una estrategia válida para alcanzar el poder y convertirse en personas que ejercen su individualidad desde la autonomía y la ciudadanía plena (2006, p.44)
V PLAN DE IGUALDAD EN LA CAPV	Podemos definir el empoderamiento como un aumento de la autoridad y poder de la persona sobre los recursos y las decisiones que afectan a la vida. Alude a un proceso de toma de conciencia individual y colectiva de las mujeres, que les permite aumentar su participación en los procesos de toma de decisiones y de acceso al ejercicio de poder y a la capacidad de influir (2008, p.80)
VI PLAN DE IGUALDAD EN LA CAPV	Lagarde (2004, p.6) <i>“Llamamos empoderarse al proceso de transformación mediante el cual cada mujer, poco a poco y en ocasiones a grandes pasos, deja de ser objeto de la historia, la política y la cultura, deja de ser el objeto de los otros, es decir deja de ser-para-otros y se convierte en sujeta de la propia vida, en ser-para-sí- misma, en protagonista de la historia, la cultura, la política y la vida social”</i> (2014, p.73)

Fuente: Elaboración propia basada en los Planes de Igualdad en la CAPV.

Podemos confirmar la primera idea que destaca la importancia de que las mujeres actúen y participen con agencia, ya que parece que cuando la persona protagonista del problema es la que decide y toma parte también es la que mejor empatiza con la situación. Por tanto, siente y habla diferente que el sujeto que no padece injusticia. Se trata de romper los silencios pero no desde los análisis realizados por “expertos” sino desde el punto de vista de las mujeres (León, 1997, p.127).

En conclusión, Batliwala (1997), sostiene que el empoderamiento de las mujeres requiere de complejos factores que erradiquen la subordinación femenina. Según la autora, aunque la palabra haya perdido significado, las que se han esforzado por conceptualizar el término claramente, inciden en definirlo como un proceso socio-político donde el manejo del poder es un punto crítico y donde el empoderamiento trata de cambios políticos, sociales y económicos entre y con las personas y los grupos sociales (Batliwala, 2007, p.559). En este sentido la pregunta a formular es ¿Qué entienden por “poder” el feminismo y las instituciones internacionales?

Mosedale (2005), expone que uno de los objetivos de las instituciones internacionales se focaliza en el desarrollo económico. Estas organizaciones mundiales abogan por el apoyo de paliar la feminización de la pobreza y empoderar a las mujeres económicamente, el sistema de

microcréditos es una de las herramientas más utilizadas en la cooperación al desarrollo en el marco de empoderamiento de las mujeres (Mosedale, 2005, p.247). En este sentido, aunque se cubra la “necesidad práctica” con el uso de microcréditos, no se incide en los “intereses estratégicos” como clave de empoderamiento. De todos modos, es más fácil que la persona logre empoderarse en un contexto que favorezca el cambio, es decir, que acompañe la reestructuración de la disposición del poder, para que la persona transforme el orden establecido. Sin embargo, las diferencias que existen en la forma de entender el poder explican que organizaciones tan dispares como el movimiento feminista, las instituciones políticas o el Banco Mundial hayan adoptado el concepto de “empoderamiento” (Anderson, 1996, p.90). Young (1997) exclama “*necesitamos preguntarnos si estamos todos hablando de la misma cosa*” (p.104).

1.3. La adquisición y el ejercicio del poder

Como se acaba de ver en el análisis de las definiciones, el empoderamiento articula tanto la dimensión de poder, que compone la base de la palabra, como la dimensión del proceso de aprendizaje para acceder al poder. El empoderamiento, por lo tanto, puede designar un estado (empowered) si la persona está ya empoderada pero también un proceso hacia el mismo. Ambas, estado y proceso son al mismo tiempo individuales, sociales y colectivos para la emancipación de los individuos y la transformación social (Bacqué & Biewener, 2016).

El poder puede entenderse de diversas formas, lo que ha sido tema de debate en las ciencias sociales. La cuestión radica en lo que entendemos por “poder” y qué tipo de poder queremos ejercer. Kabeer afirma (1997, p.120) que el concepto de empoderamiento está arraigado en la noción de poder y en su antítesis a la ausencia de poder. De hecho, el poder es un aspecto central en el empoderamiento de las mujeres como señala Batliwala (1997) “*el rasgo más sobresaliente del término empoderamiento es que contiene la palabra poder*” (p.191).

Sánchez (2007, p.83) realiza un análisis del empoderamiento social donde explica cómo conciben el poder diversos autores: Maquiavelo considera el poder como atributo del soberano; Marx como atributo de las clases dominantes; Weber lo considera como emanación de la autoridad y la legitimidad del individuo gobernante; Gramsci como hegemonía y Foucault entiende el poder como un elemento presente en todas las relaciones sociales, algo que no se posee sino que se ejerce y va siempre acompañado de formas de resistencia a las identidades y relaciones consideradas como naturales. No sólo se trata del poder de uno sobre otro, o de un grupo sobre otros, sino de una multiplicidad de formas de dominación que pueden ejercerse en una sociedad. Sánchez (2007) explica cómo las académicas y activistas feministas han construido

análogamente a la teoría de Foucault su propia teoría sobre la visión relacional con el poder, la famosa frase “lo personal es político” de Kate Millet (1969, p.67), se basa en que todas las relaciones sociales, incluidas las del ámbito privado, están atravesadas por el poder. El PNUD-UNDP (2011), ratifica esta idea cuando expresa “*Empoderamiento de las personas, es decir, su capacidad para ejercer plenamente sus derechos y opciones, y participar, modelar y beneficiarse de los procesos a nivel nacional, comunitario y su propio hogar*” (p.25).

En general, el poder se puede clasificar en dos grandes bloques. El **Poder dominador de suma cero** que implica jerarquía y limitaciones sobre los demás y el **Poder generativo y productivo de suma positiva** que implica capacidad para hacer cosas, de crear y actuar colectivamente con y para los demás. Esta última idea es la base del concepto de empoderamiento feminista, como apunta el PNUD-UNDP (2010, p.17) “...*el empoderamiento sería el tránsito de una situación de subordinación a una situación en la que se ejerce control sobre las decisiones que afectan la propia vida*”. Esto es, pasar de no tener poder a si tenerlo. En este sentido se trata de descartar el poder ejercido en el *Mito de Antígona*⁵⁰ (Sófocles, 496-406 a.C), que representa la lucha del individuo contra el poder. En el mito, se elude la ética considerada como contraria a la política. El poder feminista en cambio, trata de que converjan ética y política.

A continuación se introduce a Boulding (1993) y su teoría sobre el poder para explicar posteriormente estos dos tipos de poder negativo y positivo. Boulding (1993, p.129) expresa diversidad de concepciones del poder: el poder de amenaza, el poder económico, el poder integrador, el poder para crear relaciones como el amor, el respeto, la amistad o la legitimidad, entre otros. Construye una escala de poder que puede ir desde la destrucción y la malevolencia hasta construcción y la benevolencia.

En un extremo habita el *poder amenazador* que se relaciona con el poder militar, es destructivo y se vincula con el juego sucio donde caben el engaño, la violencia y el miedo. En segundo lugar cataloga el *poder de intercambio o productivo* que contiene diversos niveles de egoísmo y se relaciona con el poder económico. Puede oscilar hacia un poder negativo o inclinarse hacia un poder más

⁵⁰ Antígona. Sófocles (496-406 a.C), Pehuen Editores, 2001 versión. Reina en Tebas, después de la muerte de los hermanos Etéocles y Polinice, Creonte, el nuevo soberano prohíbe dar sepultura al cadáver del segundo. Antígona, su hermana, a pesar del tirano, (...), se propone ir a sepultarlo y así se lo comunica a su hermana Ismena. Ésta rehúsa acompañarla. Entonces ella decide realizarlo sola, pero es detenida y conducida ante el tirano Creonte, que la condena a muerte. Hemón, hijo de Creonte y prometido de Antígona, pide a su padre que derogue esta sentencia, que considera injusta. Su padre no accede, y el joven se va al antro donde ha sido encerrada Antígona; pero, cuando llega ésta ya se ha suicidado.

positivo, además es muy frágil y propenso a hundirse a no ser que vaya acompañado de poder integrador. Las relaciones de explotación surgen cuando se recibe más de lo que se da y el autor añade que El Banco Mundial obedece a esta lógica de calcular el poder adquisitivo. El tercer poder que explica Boulding (1993), es *el poder integrador o social*, caracterizado por ser altruista y tender hacia el amor. Es el poder que permite construir comunidades y relaciones sociales. Los grupos pueden mostrar sus convergencias y visiones distintas del mundo en esta forma de poder determinante. La máxima influencia del poder integrador se basa en el hecho de que crea comunicación y construye redes que se pueden expandir en la escala global. Es este tercer poder el que se relaciona con la óptica positiva de las feministas y el que vamos a desarrollar.

Pero antes, explicaremos el *poder dominador de suma cero* que Lukes (1974) analiza y que las feministas rechazan por ser herramienta opresora y fuente de desigualdad. En síntesis, el poder de suma cero significa que, si una persona tiene más es porque otra persona tiene menos.

Lukes (1974), argumenta que en las interpretaciones que se realizan en las ciencias sociales sobre el poder, éste es entendido como un ejercicio de dominio sobre otros. Murgialday (2006) define este poder como devastador, opresor, represor, impositivo; que logra sus objetivos a costa de subyugar a los demás, haciendo uso de mecanismos despóticos y donde prima el interés de uno mismo sin tener en cuenta a los demás. Continuando con Lukes (1974), cataloga este poder de dominio, *el poder “sobre”* los demás en tres caras. La primera cara es el *poder visible*, se refiere al poder que se gana y se pierde, es un poder que circula en la arena pública y recurre a formas violentas y al uso de la fuerza. Se presenta en espacios supuestamente imparciales pero el poder persuasivo y las estructuras cerradas juegan a favor de un grupo a expensas de otros.

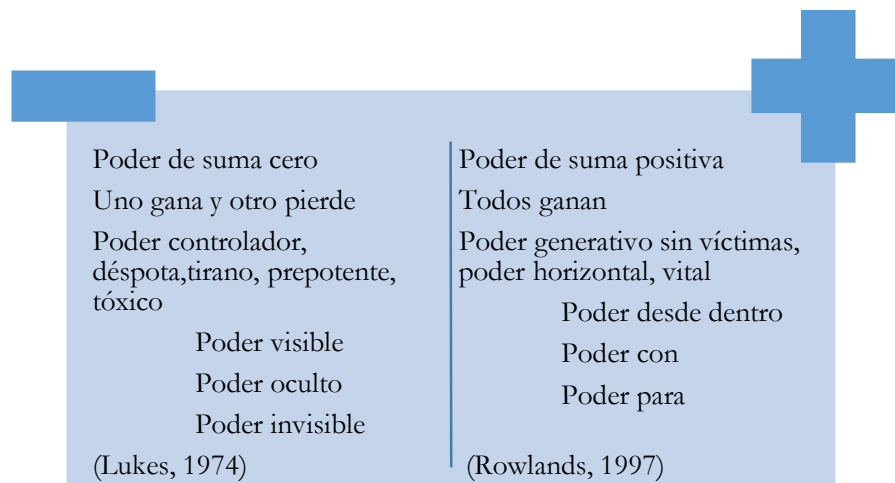
La segunda cara es el *poder oculto* que se consigue impidiendo que se escuche a los demás, manipulando, excluyendo al contrario y evitando la discusión abierta. Opera tras el telón para excluir a los grupos con menos poder, controla la dinámica del juego y desinforma. Este poder busca dividir, deslegitimizar y discriminar manipulando y tergiversando.

La tercera cara llamada *poder invisible* o *conflicto no observado*, se produce cuando los intereses ni siquiera son reconocidos por las personas afectadas. El individuo o grupo alcanza sus intereses logrando que los demás no se percaten de que existe un conflicto de intereses. Según León (1997), este poder es el más penetrante porque hace imposible que se conciba una situación diferente. Lukes (1974, p.23) argumenta que este tercer poder es una forma de poder sutil ya que al no detectarse se naturaliza una situación injusta. El poder puede ser más efectivo escondiéndolo en un proceso más profundo y difuso, dando forma a los deseos de las personas

y consiguiendo que éstas den por sentado que las cosas son como son, sin que cuestionen el *statu quo* (Rowlands, 1997, p.10). Por su parte Gaventa⁵¹ (2005, p.9) teoriza el poder negativo en la misma línea que Lukes identificando tres tipos de poder que llama de forma muy similar; *poder visible*, *poder escondido* y *poder invisible*. Gaventa se pregunta ¿Realmente quién controla los espacios y los procesos y cómo se trata la participación? (Gaventa, 2006). En este sentido Rowden & Irama (2004) y Miller et al., (2006) denuncian que los enfoques convencionales de participación ciudadana como por ejemplo el Banco Mundial que abogan por sentar en la mesa a todas las “partes interesadas” sin tomar en cuenta las dinámicas de poder y el hecho de que no existe una verdadera igualdad, ya que la capacidad de influir entre las partes en conflicto no es equitativa. Es decir, como explica Rowlands (1997), “*el individuo debe tener la capacidad de percibirse como apto para ocupar los espacios de toma de decisiones y usar dichos espacios de manera efectiva*” (p.221).

Según Miller et al., (2006, p.3) esta dimensión monolítica del poder puede paralizar el análisis y la acción. Si la gente solo percibe el poder como algo siniestro no puede reconocer sus propias fuentes de poder. Curle (1971), explica que cuando un conflicto se encuentra oculto, la educación y la toma de conciencia ayudan a las personas a darse cuenta del problema y de los desbalances del poder. En este juego cooperativo, la educación es el arma más potente para cuestionar, y crear espíritu crítico.

Figura 1.1. *Tipos de poder negativo y positivo*



Fuente: Elaboración propia basado en Lukes (1974) y Rowlands (1997)

⁵¹ Otros autores han teorizado sobre este tipo de poder negativo, por ejemplo los psicólogos de la sociología French & Raven (1959) entendieron la naturaleza del empoderamiento desde diferentes bases de poder, describen seis maneras de ejercer la autoridad: coercitivo como amenaza de castigo; legítimo como derecho de una persona tienen sobre otra; personal como sumisión; experto como mejor competencia de una persona o grupo y recompensa que se da por cumplir (Orford, 2008, p.42).

Los movimientos feministas rechazan estas caras del “*poder sobre*” y resignifican su concepto. El poder es dinámico y multidimensional y el feminismo lo entiende de forma diferente, aportándole sentido emancipador, libre e igualitario. Muchas feministas usan el término de “*poder vital*” para abordar otras caras del poder que enfatizan el papel humano de cuidar la vida y se crea en la experiencia de autoridad propia sin necesidad de reconocimiento externo. Esta ética del poder proviene de los derechos humanos, de una visión holística de la naturaleza, de la energía, la fuerza, la creatividad y el caos (Lagarde, 2012, p.10; Miller et al., 2006, p.8).

Históricamente, se ha mantenido el mito de que las mujeres no deben usar el poder, que no lo necesitan, atendiendo al poder que según Miller (1987) entendemos la mayoría “*el aumento de autoridad y fuerza para controlar y limitar a los demás*” (p.3), por eso en un primer momento las mujeres sólo se legitimaban a ser para otros y a usar el poder como herramienta de empoderamiento para los demás. Rowlands (1997) señala que “*la mayor debilidad de la literatura sobre mujeres y desarrollo es que se ha evitado discutir sobre el poder*” y añade que “*la ausencia de una definición de empoderamiento debilita el valor del concepto como una estrategia de cambio*” (p.216), las feministas han huido del poder porque lo han visto como opresor. Sin embargo, se puede entender el poder como fuerza dignificante que no subordina a los demás. Miller (1987) entiende el poder como “*la capacidad de producir un cambio*”⁵² (p.2) y se pregunta ¿poder para qué? En esta reflexión radica la idea de moldear un concepto según nuestra intención respondiendo al qué y al cómo. Es decir, ¿cómo usamos el poder? y ¿para conseguir qué propósitos? Las mujeres no pueden pensarse a sí mismas como poderosas ya que en un principio los movimientos feministas consideraban el poder como algo intrínsecamente malo. Es en la I Conferencia Internacional sobre la Mujer, celebrada en México (1985), cuando las feministas empiezan a replantearse la idea de poder.

Como se ha apuntado en varias ocasiones, el modelo feminista se basa en el pensamiento de Foucault y Freire pero incorporando el análisis de género y las relaciones de poder. Es decir, las mujeres incluyen la idea de cómo la opresión asumida genera barreras en el ejercicio de poder de éstas y desigualdad en las relaciones entre hombres y mujeres (Rowlands & Schwartz, 1991). Foucault en su obra *La Microfísica del Poder* (1980) refleja esta idea cuando escribe que “*el humanismo es todo aquello a través de lo cual se ha obstruido el deseo de poder en Occidente, prohibido querer el poder, excluida la posibilidad de tomarlo*” (p.34).

⁵² “*the capacity to produce a change*”

En los años 70 y 80, la educación popular de Freire cobró fuerza para confrontar la opresión y construir el poder colectivo de la gente. El conocimiento es poder, este enfoque proporciona información a partir de las experiencias individuales de injusticia y opresión de las personas, generando conocimiento democrático como herramienta para el empoderamiento. Freire enfatiza la necesidad de accionar la crítica social en torno al poder (Gore, 1997). Las feministas comparten su teoría sobre la conciencia crítica trasladándolo a las mujeres para que una vez que descubren su realidad, puedan compartir con otras mujeres su experiencia y actuar para conseguir la igualdad real. Por ejemplo, Veneklasen & Miller (2002) apoyan la teoría de Batliwala (1997) que afirma que se ha negado el dominio público a las mujeres durante siglos y por ende éstas, tienen poca experiencia de unirse a otras mujeres en la búsqueda de proyectos sociales y en el uso del poder. Mosedale (2005, p.250) por su parte, argumenta que el poder que interesa es el que permite a las mujeres desarrollar sus capacidades, para desarrollar mentes críticas. Las mujeres necesitan de lugares donde desarrollar ideas y discutir sus demandas y subraya su idea citando a Evans (1979) “*Espacios sociales donde la gente puede desarrollar un sentido de valía independiente a su status o segunda clase o ciudadanos inferiores*”⁵³ (p.219).

Poco a poco, en el proceso de cambio de empoderamiento, las mujeres van adquiriendo conciencia de sus intereses y de su poder. Consecuentemente van transformando las desigualdades al hacer uso de sus intereses y necesidades prácticas y estratégicas. Desde esta perspectiva, el poder tiene un sentido emancipador. Craig & Mayo (1995) apoyan esta forma de entender el poder llamado de “*suma positiva*” y distinguiéndolo del poder denominado de “*suma cero*”. El primer tipo de poder es generador y asume que todas las personas poseen un poder que aumenta su eficacia cuando se suma al resto de la comunidad para alcanzar un bien común.

Rowlands (1997) considera que el empoderamiento consiste en incorporar a los procesos de toma de decisiones a las personas excluidas de dichos procesos. Relaciona el empoderamiento con las diferentes formas de poder “*el poder es fuente de opresión en su abuso y de emancipación en su uso*” (Rowlands, 1998, p.14). Numerosas autoras parafrasean esta cita (León, 1997, p.13; Ramírez, 2013, p.56; Sánchez, 2007, p.83).

Rowlands (1997) apoya el poder ligado a la capacidad de ser y hacer que son las formas de poder “*generativas*”. El amor sería por ejemplo un poder generativo-positivo porque cuanto más lo

⁵³ “*Social spaces where people can develop an independent sense of worth as opposed to their usual status as second-class or inferior citizens*” Evans (1979, p.219).

compartes, más crece. La autora distingue entre tres dimensiones de poder que nada tienen que ver con el *poder sobre* de *suma cero* (Rowlands, 1997):

- *Poder desde dentro* como una fortaleza espiritual de cada uno. Construir a partir de sí mismo, el poder surge del mismo ser y no es dado o regalado. Las mujeres adquieren conciencia de su situación y aumenta la confianza en sí misma. Supone el desarrollo del sentido del *yo* y la capacidad individual.
- *Poder con* otras mujeres para tomar decisiones compartidas, representa la unidad de un grupo, se toman decisiones sobre el futuro que se desea. Implica la habilidad de negociar e influir en la naturaleza de las relaciones.
- *Poder para*, poder generativo o productivo. Las mujeres identifican sus intereses y transforman las relaciones desiguales que les limitan. Conlleva trabajo conjunto y movilización para lograr un mayor impacto. Hartsock (1985, p.223) entiende el poder generativo como el poder que poseen algunas personas para estimular la actividad en otros y elevarles la moral, un poder para personas con altas capacidades.

Las prácticas del poder vital son necesarias para la agencia, la capacidad para cambiar el mundo siendo sujetos de acción, autónomas, tener capacidad de decisión y poder de incidir que se traduce en acceder a los derechos propios. Las múltiples expresiones del poder vital se traducen en confianza, experiencia, conocimiento, visión, humor, persistencia, compromiso, solidaridad, canción, teatro, poesía, dibujo, danza (Miller et al., 2006). Este poder cooperativo que motiva a las personas para actuar de forma creativa facilita la construcción de estrategias para el empoderamiento.

De este modo, la adquisición del poder conlleva un proceso que comienza con la toma de conciencia para luego poder actuar y elegir entre opciones. Deveaux (1994), se refiere a la capacidad de un individuo de realizar acciones para el cambio, lo que implica hacer uso de las tres formas de poder generativo personal, relacional y colectivo (Rowlands, 1997, p.222).

Kabeer (1999, p.436) entiende el poder como la habilidad de realizar elecciones, lo que implica poseer alternativas y opciones. Algunas opciones serán más estratégicas en la vida de las personas y jugarán como salvoconducto para lograr otras elecciones menos relevantes. Según la autora, deben existir previamente una serie de recursos para poder actuar con agencia, lo que conlleva poder tomar decisiones, negociar, reflexionar y analizar. La elección para las mujeres significa que éstas ostenten la oportunidad de elegir, que se escuche su voz y que tengan poder

real para controlar e influenciar sobre su entorno (Conger & Kanungo, 1988). Son las propias mujeres las que deben protagonizar el cambio en sus vidas como sujetos activos y capaces de elegir. La agencia adquiere la forma positiva de poder cuando las personas son capaces de definir su vida y realizan sus elecciones para conseguir objetivos deseados. Una forma de agencia en su vertiente negativa es cuando se materializa en poder *sobre* o negativo y oprime, violenta y subyuga a terceros. Amartya Sen, (1999, p.234), explica que la agencia ha de darse por parte de las mujeres como personas responsables que pueden actuar o negarse a actuar de una u otra forma. De este modo se refuerza la voz de las mujeres, su bienestar y su poder.

El problema yace en que muchas veces se confunde la mera participación con el control verdadero. En este sentido, Batliwala (1997) define el poder “*como el grado de control sobre los bienes materiales, los recursos intelectuales y la ideología*” (p.191). Según Gita Sen (1997) el enfoque del empoderamiento se identifica con el control de los distintos recursos materiales y simbólicos para influir en los procesos de desarrollo. Si poder significa control, el empoderamiento es el proceso de ganar control.

Friedman (1992) sintetiza esta idea señalando que el empoderamiento está relacionado con el acceso y control del poder social entendido como acceso a la base de riqueza productiva; el poder político entendido como acceso de los individuos al proceso de toma de decisiones, sobre todo las que afectan a su futuro, y el poder psicológico entendido como capacidad individual. Los resultados de la mayoría de los propósitos internacionales se incumplen por parte de los Estados que no tienen voluntad política para actuar (Miller et al., 2006). Las ideas se quedan en meras conjeturas si no se ponen en movimiento, si no hay acción. Es decir, la participación, en todos los niveles internacionales y locales, es empoderante cuando existe una escucha, igualdad real y voluntad de apoyo.

Concluir este apartado señalando que la experiencia del poder depende del contexto de cada mujer y puede llegar a ser contradictorio. Por ejemplo, una mujer que se muestra poderosa en el trabajo puede vivir un abuso en su rol de esposa, amante, madre o cuidadora. Del mismo modo, en este proceso complejo y dinámico de empoderamiento y de toma de poder es posible que una persona o grupo se empodere en algunos aspectos pero no en otros (Urriola et al., 2006). Además puede que la persona esté concienciada y tenga claro cuáles son sus intereses pero que carezca de recursos necesarios para ejercer el poder⁵⁴, impidiéndole iniciar el proceso

⁵⁴ Imaginemos un estado de represión absoluta.

empoderante ni hacer uso de sus habilidades y capacidades; de la misma forma la persona puede contar con todos los recursos a su alcance, pero si no es consciente de la necesidad de cambio, no generará acción alguna para transformar su realidad.

Lagarde (2012), sintetiza el concepto de poder positivo y feminista, explicando que los poderes positivos son creadores de otros poderes vitales que constituyen la base del empoderamiento, cada mujer, grupo o comunidad se legitima y se autoriza. En esta espiral los poderes vitales producto del empoderamiento eliminan obstáculos y así nos potenciamos. Ella no entiende la autoridad como un poder coercitivo y persuasivo sino como una fuente de liberación personal y emancipadora que cuestiona la rutina y se autoriza para operar y hacer uso de sus derechos. En este juego de poder no hay ganadores y vencidos sino sólo ganadores.

1.4. Los procesos individual y colectivo

En este apartado se explica el empoderamiento como un proceso de doble dimensión que comienza en la mente y va generando resultados por medio de la acción individual y el trabajo en grupo. Un proceso único y dignificante que nunca termina y que se gesta de poderes positivos (Craig & Mayo, 1995).

Los movimientos de mujeres han entendido el empoderamiento como la toma de poder que fortalece la autoestima, la confianza y la capacidad de decidir en la vida y también como el poder colectivo que puede generar cambios en las relaciones de género sobre las esferas económica, política, jurídica y sociocultural. El empoderamiento por tanto, conlleva **un doble proceso de adquisición de poder** que implica una dimensión individual y una dimensión colectiva, estando ambas unidas. Es decir, el empoderamiento personal no se sostiene si no lo acompaña el empoderamiento colectivo. Numerosas autoras como se ha visto en el apartado sobre definiciones, coinciden en la idea de que en esta sinergia dimensional, el verdadero empoderamiento es el que cada persona logra y encuentra en sí misma (Cano & Arroyave, 2014; Charlier & Caubergs, 2007; Delgado et al., 2010; Gita Sen, 1997; León, 1997; Soler et al., 2014).

East (2000) y Staples (1990) consideran que el empoderamiento es tanto un proceso como un resultado. Sin embargo, existe un consenso entre la mayoría de las autoras que han descrito el empoderamiento **como un proceso a largo plazo**. No es un proceso lineal, en el que se parte de una posición inicial de “no empoderamiento” a una meta final de “total empoderamiento”, sino más bien un proceso complejo, dinámico y circular en el que aumenta el acceso al poder y en el que es posible que una persona o grupo se empodere en unos aspectos pero no en otros

(Batliwala, 1994, p.13; Murgialday, 2006, p.12; PNUD-UNDP, 2010, p.17; Urriola et al., 2006). En este proceso auto reforzante, cada persona logra empoderarse a sí misma pero siempre tomando en cuenta el contexto y sus diferentes agentes. De Lauretis (1986) destaca la importancia del contexto social, histórico y político, por eso, el empoderamiento no es un proceso igual para todas las mujeres. Es diferente para cada persona según su vida, sus ideas, sus creencias, su historia, su contexto y sus circunstancias personales.

Este proceso de transformación implica tomar conciencia y control sobre las decisiones en un ciclo de reflexión-acción que conlleva una transformación propia y social, un cambio en la estructura del poder (MacKinnon, 1989). La persona puede tomar decisiones y hacer elecciones de forma individual o colectiva para la transformación social. Se fortalece la habilidad para adquirir conocimiento, poder y experiencia (Hashemi et al., 1996).

La figura 1.2, muestra que este camino transcurre “de abajo hacia arriba”, considerando abajo a la propia persona, ascendiendo a organizaciones donde se comparten experiencias, vivencias, preocupaciones y objetivos. Según algunas autoras como Maton (2008) o Rowlands (1997, 2005), un escenario empoderador potencia tres ejes: el individual-personal, el de relaciones personales y el de la sociedad en general, la dimensión colectiva.

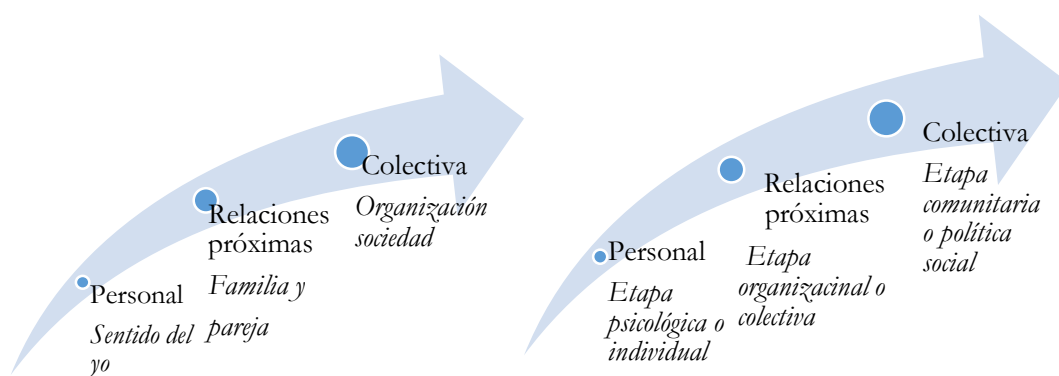
De forma semejante, Rowlands (1997) desarrolla tres niveles el *personal*, el *interpersonal o relacional* (relaciones próximas) y el *colectivo*. Es decir, concibe el camino desde el sentido del *yo*⁵⁵, el proceso continúa en las relaciones cercanas a través de la habilidad para negociar en el ámbito familiar y trasciende mediante organizaciones de mujeres al espacio comunitario con el fin de lograr cambios sociales. En esta misma línea, Gutierrez (1990) anuncia que la clave de la gestión misma del empoderamiento radica en la combinación de las tres etapas; el desarrollo de la confianza de la persona y la creencia de ostentar la capacidad de actuar y tomar decisiones que afectan a su vida, la consideración del grupo y la conciencia de la desigualdad de poder siendo el individuo parte activa y responsable de las soluciones transformadoras. Son estos espacios democráticos y sus metodologías participativas las que tejen el ímpetu para luchar y reivindicar las necesidades prácticas y los intereses estratégicos. Una mujer puede vivir empoderada en una dimensión y no

⁵⁵ Foucault (1987) entiende la subjetivación como los procesos mediante los cuales el sujeto se constituye a sí mismo y por tanto se pule como arquitecto de su *yo*, lo que supone un vínculo con el acceso a la verdad y la propia transformación.

en las otras, por ejemplo si existen obstáculos en el ámbito familiar o en la pareja a la hora de negociar, incluso pueden existir ambivalencias de concepto.

Muy parecida es la división que se realiza desde la óptica de la psicología social y comunitaria que cataloga las dimensiones del proceso de empoderamiento *psicológico, organizacional y comunitario*. El nivel psicológico se refiere al empoderamiento individual de comprensión crítica hacia la realidad sociopolítica. El nivel organizacional corresponde a procesos y estructuras que incrementan las estrategias de los sujetos y les proporciona apoyo mutuo necesario, y el nivel comunitario se refiere a la acción colectiva para mejorar la calidad de vida de la comunidad (Zimmerman & Rappaport 1988, Zimmerman, 1995). En la misma línea que Zimmerman, Bacqué & Biewener (2016, p.41) se refieren una década después a las etapas de empoderamiento como la *individual* donde la persona desarrolla la conciencia crítica y su capacidad de acción. Ésta pasa por la construcción de una imagen positiva de sí y por la adquisición de competencias y conocimientos que favorecen una comprensión crítica del medio, por el desarrollo de los recursos individuales y por la elaboración de las estrategias individuales y grupales; la segunda etapa es la *organizacional* donde la persona actúa con los demás y la tercera etapa la *política o social* que implica la acción colectiva para transformar la sociedad. De cualquier modo, el medio humano se compone de individuo, organizaciones y comunidad y estos elementos se vinculan e interrelacionan.

Figura 1.2. Dimensiones del proceso empoderante



Fuente. Elaboración propia basada en Rowlands (1997); Zimmerman (1995) y Bacqué & Biewener (2016)

Según Rowlands (1997) y Murgialday (2006, p.12), el empoderamiento es un proceso multidimensional y dinámico que ocurre de *dentro hacia afuera*, la persona toma conciencia, ejerce control sobre su vida, desarrolla una imagen positiva de sí misma, cree en las propias capacidades y eficacia ya que adquiere confianza sintiéndose poderosa. San Pedro (2006, p.3) confirma esta

tesis cuando afirma que la persona se empodera cuando toma conciencia de sus capacidades y de su potencial para influir en su entorno, desarrollando habilidades personales como son la autoestima, la independencia y la asertividad.

El proceso se inicia con la toma de conciencia crítica que Freire (1970) desarrolla. Según Batliwala (1994) el empoderamiento comienza dentro de la mente, es un proceso donde las mujeres hallan un tiempo y un espacio propio y comienzan a cuestionar sus vidas de forma crítica y colectiva. Sin embargo, para Batliwala (1994, p.131), la toma de conciencia no suele ocurrir espontáneamente sino que normalmente se induce desde fuera por fuerzas que trabajan el empoderamiento y muestran la injusticia social. Gita Sen (1997), describe el verdadero empoderamiento *“como un cambio interno en la conciencia que, aunque catalizado en procesos grupales, es profunda e intensamente personal e individual”* (p.5). Este cambio en la conciencia y en la forma de percibirse puede ser una explosión transformadora, enérgica y creativa que no tiene vuelta atrás. Las feministas hablan de ponerse las *“gafas moradas”* para referirse a esa nueva forma de mirar el mundo sin retorno, percibir y entender la vida desde una óptica reveladora que sitúa a la persona en una realidad alternativa más justa. El despertar de la conciencia de las mujeres puede ocurrir según Stromquist (1997), por causa de la participación en los pequeños grupos de mujeres. La consecuencia de este participar y comprender conlleva a un nivel micro donde la mujer siente mayor libertad y competencia personal y a un nivel macro donde se logran acuerdos colectivos para transformar la sociedad. Por tanto, se puede adquirir conciencia mediante la educación como fuente reveladora o a través de vivencias injustas al no disfrutar del mismo acceso al poder y a los recursos que los hombres. Batliwala (1994, p.132) resalta la importancia de otorgar información a las mujeres, no sólo para que cambien su conciencia e imagen sino también para que promuevan la acción, esto significa un proceso educativo dinámico. Rees (1998), apunta que *“el proceso de empoderamiento va desde el diálogo hasta la acción lo que conlleva un cambio”* (p.137). Por ejemplo, en el estudio de la OPS⁵⁶ (2006), se definió el empoderamiento desde las voces de las adolescentes, basándose en la posibilidad de éstas de expresarse y de elegir y desarrollar su capacidad de actuar según su propia decisión. Se evidenció que quienes se empoderan lideran su situación y son responsables de sus propios procesos (OPS, 2006, p.3). Este despertar se materializa por medio de la acción, ya que las ideas se quedan en meras ideas si no se realizan.

⁵⁶ OPS-Organización Panamericana de la Salud (2006).

Según Sánchez (2007, p.83), aunque el empoderamiento individual se refiere al aspecto personal, el individuo vive en relación con los demás, por tanto, para que el empoderamiento no se quede en una mera ilusión, la persona debe relacionarse con el entorno. La vida social se conforma por las acciones individuales que están condicionadas por el contexto, la vida cultural, las costumbres, el sistema político, el mercado y las instituciones. El poder se distribuye por las instituciones que son favorecidas por las normas vigentes y la costumbre, lo que le hace ostentar mayor poder de decisión, acceso y recursos. Se influye en el entorno al dotarse de agencia que significa capacidad para definir objetivos y actuar para lograrlos. En este proceso dinámico, los miembros de la comunidad se respetan, reflexionan críticamente, se apoyan y participan en los grupos donde comparten valores y de este modo acceden y ejercen control sobre los recursos (Dandona, 2015, p.36).

En lo que la mayoría de autoras coinciden es en que el empoderamiento es un proceso largo y difícil de medir y es muy trabajoso encontrar indicadores ya que estos varían según el contexto y las especificidades socioculturales y el nivel de participación de cada persona. Por eso y porque no existe una medida universal de empoderamiento, cada análisis debe adaptarse al contexto determinado (Soler et al., 2014, p.71). Por este motivo, Kabeer (1999) define el indicador del empoderamiento de la siguiente manera.

“...los indicadores de empoderamiento deben indicar la dirección de cambio, más que proporcionar una medida exacta (...) no existe ningún modelo lineal de cambio por el cual el desempoderamiento de las mujeres pueda identificar una causa y pueda modificarla para crear el efecto deseado(...) la igualdad requiere que las mujeres no sólo sean capaces de lograr acceso a bienes de valor sino de hacerlo en términos de respeto y fomentar su capacidad de definir sus prioridades y hacer sus propias elecciones, estos logros no son fácilmente cuantificables ya que están vinculados con las relaciones de poder y deben ser sensitivos a matices socioculturales” (Kabeer, 1999, p.461)

Sin embargo, algunos autores afirman que aunque no exista un sistema universal de indicadores unos son más universales que otros (Charlier & Caubergs, 2007, p.6).

Los **indicadores a nivel individual** suponen que las personas tengan más posibilidades de elección y puedan aprovechar las oportunidades, según sus valores y dignificando su vida, aportándoles una mayor calidad de vida. La persona piensa, actúa de forma autónoma y ejerciendo control sobre su futuro. La dimensión individual se refleja en la adquisición de mayor autonomía, confianza, información, capacidad de autodeterminación para responder a las necesidades propias. Implica desarrollar cambios en la auto-perfección y ganar confianza. Se trata de liberarse y desarrollar las capacidades que se poseen.

Los **indiciadores a nivel colectivo** son los que transforman la sociedad en una más justa en términos de igualdad y justicia social. La dimensión colectiva se traduce “*como la capacidad que un grupo puede desarrollar para influir en los cambios sociales, trabajar objetivos comunes y trascender el poder individual*” (Charliers & Caubergs, 2007, p.6).

El empoderamiento individual y colectivo conviven con la sociedad y sus agentes pero **¿qué condiciones deben darse para que la persona pueda empoderarse?** Según Charlier & Caubergs (2007, p.6) **los cuatro requisitos del empoderamiento** son: tener, saber, querer y poder como se explica a continuación.

- En primer lugar, la persona puede *tener*. Esto significa que el individuo solo o en grupo *puede tener* no sólo bienes materiales como propiedades y dinero sino también tiempo, salud o información entre otros elementos. Para que se cumpla esta premisa es condición indispensable ejercer el acceso y el control. Las personas deben tener *acceso* a los recursos materiales, humanos, intelectuales y sociopolíticos pero también *control* sobre ellos. Es decir, una persona no puede empoderarse si accede a la educación pero no tiene control sobre la materia de estudio y si, por ejemplo, le obligan a estudiar piano cuando lo que quiere aprender es violín. El individuo debe asumir la posibilidad de forma autónoma de decidir sobre su vida. En palabras de Dandona (2015, p.39) gozar de acceso a la educación y recibir un sueldo no conlleva necesariamente la independencia si la mujer no puede tomar decisiones de forma autónoma.
- En segundo lugar, las *personas saben* por medio de las competencias intelectuales que le permiten gozar de las oportunidades, está relacionado con la capacidad de análisis crítico, el comprender. Es importante incidir en la calidad de la educación empoderante; el saber hacer significa poner en práctica y aplicar los conocimientos adquiridos.
- Por otro lado, *el querer* se refiere al poder interior de toma de conciencia de la vida y sus retos, el poder espiritual, los valores, el dominio de los miedos, la autoimagen y confianza para protegerse del futuro.
- Por último, *poder* significa adquirir la oportunidad de *tomar decisiones*, de ser libre y hacer uso de los recursos. Estos pueden ser de ámbito económico como dinero, tierras o financiación entre otras; de carácter no tangible como recursos humanos que comprende conocimientos, confianza, autoestima, creatividad o empatía o los recursos sociales que ayudan a alcanzar los objetivos mejor que individualmente por ejemplo a

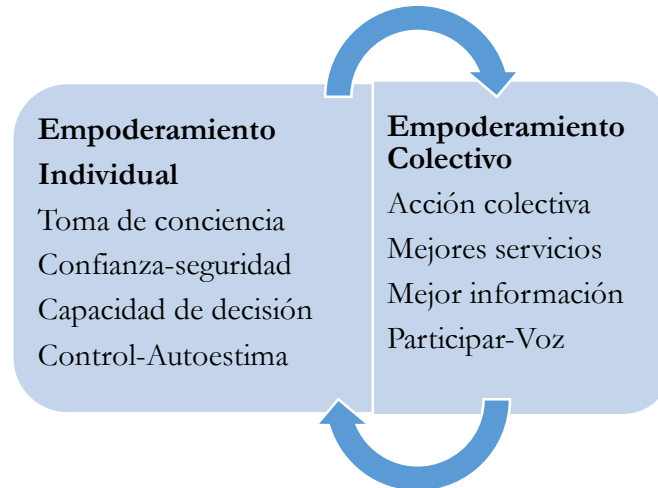
través de la capacidad organizativa (San Pedro, 2006, p.3). El poder organizarse en la sociedad, negociar e influir participando en la toma de decisiones. Estos elementos dependen de las relaciones bilaterales de la persona y el grupo con las instituciones de la sociedad como son la familia, el estado, los medios de comunicación, el mercado, la iglesia, las ONG-s y las escuelas (ATOL, 2002).

En esta dinámica de relaciones de poder, las autoras han teorizado sobre las diferentes fases con intención de **ordenar el proceso empoderante** bajo una lógica donde el empoderamiento individual y el empoderamiento colectivo son recíprocamente influyentes. León en *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (1997), afirma que el empoderamiento incluye el cambio individual y la acción colectiva para alterar los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres. Cuando la persona toma conciencia, puede entender mejor su contexto, lo que le lleva a estar más segura y aumentar su autoestima. De este modo, al mejorar su autoimagen puede actuar con agencia y tomar parte en la acción colectiva. Cuando participa en la sociedad puede hablar y ser escuchada, lo que influye en sus necesidades, mejora los servicios y la información. Estos cambios inciden a su vez en la persona y su empoderamiento individual. El proceso de grupo permite crear una identidad grupal, se iluminan problemas comunes que comparten y se piensan soluciones, fomentando la acción grupal (Crump, 1996, p.291). La acción con el grupo es la principal fuente de aprendizaje, fundamental para el empoderamiento individual y el empoderamiento comunitario amplifica la voz colectiva (Soler et al., 2014, p.55). En este proceso de transformación también se obtienen resultados, lo que apoya la teoría de East (2000) y Staples (1990). En la medida que la persona se empodera, se van creando resultados positivos que aumentan su calidad de vida, lo que no implica el fin del empoderamiento sino consecuencias que se generan por medio de la acción a modo de resultados u objetivos particulares o sociales. Las mujeres analizan el contexto libremente y desarrollan y dan voz a sus necesidades e intereses sin que sean impuestos por agentes externos. Según Staples (1990, p.31) el proceso empoderante refuerza la capacidad permanente de actuar con éxito en virtud de las circunstancias cambiantes.

Longwe & Clarke (UNICEF, 1994) por su parte, han elaborado un marco analítico denominado **“Marco de Igualdad y Empoderamiento de las Mujeres”**, donde establecen 5 niveles de adquisición de poder que son “el bienestar, el acceso a los recursos, la concientización, la participación y el control”. Las autoras plantean que existe una sinergia entre estos cinco niveles que se refuerzan mutuamente en un ciclo interconectado y convergen en una relación dinámica

y no lineal. Cuanta mayor igualdad exista entre las personas en torno a estos cinco niveles, mayor será el empoderamiento.

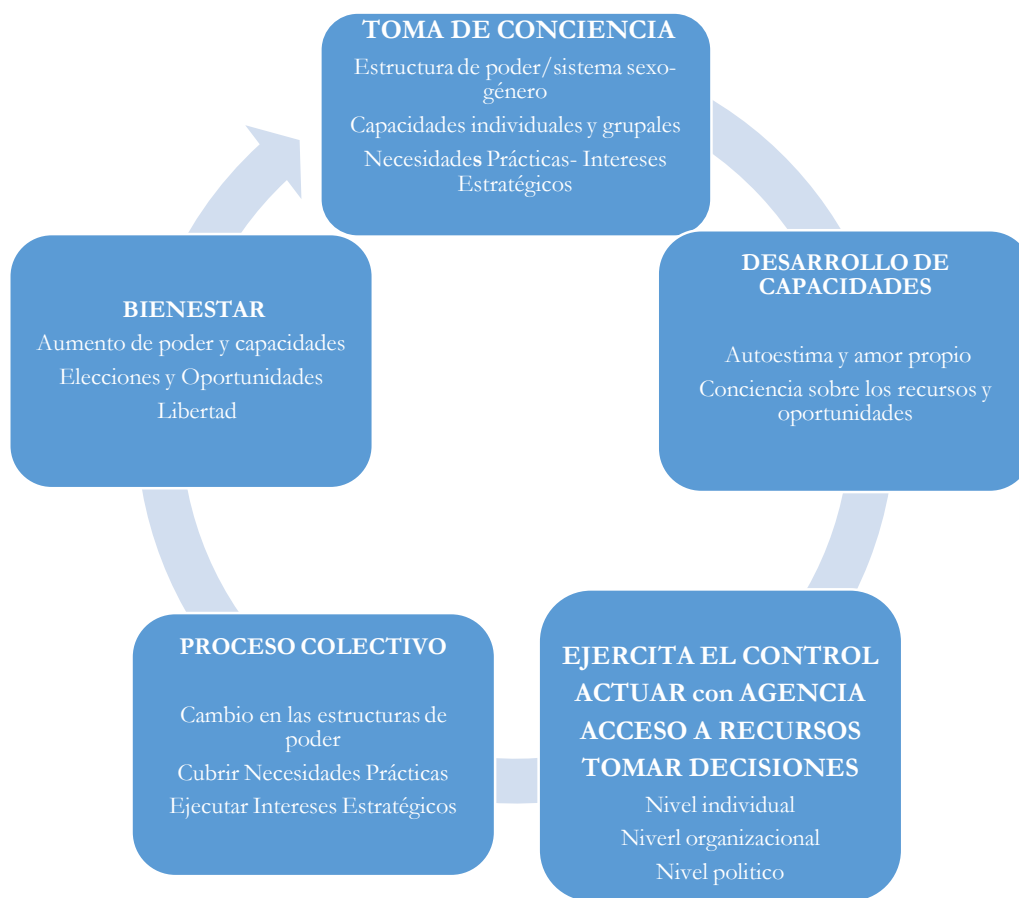
Figura 1.3. *Proceso Individual-Colectivo. Reflexión-Acción*



Fuente: Elaboración propia

Nosotras siguiendo una lógica similar hemos representado **nuestro propio proceso de transformación empoderante individual y social** que se muestra en la figura 1.4. Este proceso se desarrolla focalizado en el empoderamiento de las mujeres y basado en las diferentes autoras estudiadas en el presente estudio. Como se ha mencionado, el proceso empoderante avanza en círculo o espiral, de abajo hacia arriba y de dentro hacia fuera. Además, este proceso puede darse a nivel individual, a nivel organizacional o de relaciones próximas y a nivel comunitario.

Por otro lado, se incluyen también las aportaciones del apartado 1.2., sobre definiciones se ha desarrollado el proceso que se explica a continuación. El proceso empoderante y la toma de poder comienzan con la toma de conciencia crítica donde la mujer hace consciente de forma individual o colectiva las dinámicas de poder y del sistema sexo-género, así como sus capacidades y sus necesidades e intereses. Entonces, la persona comienza a desarrollar habilidades y adquirir claves y herramientas para en un momento posterior pasar a la acción ejerciendo control sobre su vida y tomando decisiones a nivel personal, organizacional o comunitario. De este modo, las mujeres acceden a los recursos que le habían sido vetados y se legitiman para expandir nuevos recursos que consideran importantes para cubrir sus necesidades.

Figura 1.4. *Proceso de Transformación Individual y Comunitario*

Fuente: Elaboración propia a partir de las definiciones estudiadas

Según la mayoría de las autoras, del proceso individual se debe pasar al proceso colectivo donde las mujeres actúan y se organizan en grupos para lograr objetivos comunes. De este modo se atienden los intereses estratégicos⁵⁷ que conllevan una redistribución del poder y de las estructuras hegemónicas. El resultado final deriva en un bienestar para las mujeres que se traduce en una vida más digna al fortalecerse e incrementar sus capacidades, sus oportunidades y elecciones y su percepción de libertad.

Concluimos sintetizando varias ideas. Por una parte, este proceso tan personal de tomar conciencia y cambiar la realidad, dota de sentido a la famosa frase de Beauvoir (1949) “*no se nace mujer, se llega a serlo*” (p.26), ya que las mujeres tratan de *llegar a ser la mujer-la persona que se desean ser* con plena conciencia de acción. Las mujeres se preguntan ¿soy mujer y/o estoy mujer?

⁵⁷ En el punto 1.4.1 se explican los Intereses Estratégicos.

Pero, como afirma Rowlands (1997, p.15), en este proceso de empoderamiento no es suficiente alcanzar un nivel de desarrollo personal, el sujeto debe moverse hacia la acción. Se trata de un proceso de cambio que no tiene meta final ya que nadie llega nunca a estar empoderado en un sentido absoluto.

Por otra parte, McWhirter (1991), en su definición de empoderamiento describe un proceso empoderante donde las personas toman conciencia de las posiciones de poder y desarrollan la capacidad de ganar control sobre sus propias vidas pero sin infringir los derechos de las demás personas y apoyando el empoderamiento en los demás miembros de la comunidad. En este proceso cada mujer con su historia de vida particular, se empodera a sí misma (Cano & Arroyave, 2014, p.96; Oxaal & Baden, 1997).

Batliwala (1994, p.132) destaca que el verdadero cambio ocurre, sin embargo, cuando un número significativo de mujeres se moviliza para lograr la transformación. Este proceso colectivo rescata a la mujer de su aislamiento. De este modo el grupo se organiza y desarrolla estrategias para erradicar la subordinación y descubrir nuevas fortalezas. Recordando la famosa frase de Descartes “*pienso, luego existo*”, añadiríamos *pienso, comprendo, decido, actúo, transformo luego existo*. Existo como un ser autónomo, legitimado y libre, no como un objeto dependiente.

Las mujeres devienen en personas con dignidad al pasar de sentirse receptoras pasivas del poder a legitimarse como sujetos, apropiándose de los procesos desde ellas mismas, desde su yo más íntimo, desde lo que han sido y han vivido, desde lo que viven y quieren ser. Cano & Arroyave (2014) explican “... *que estos procesos sean modos de subjetivación implica que los procesos no se conviertan en un discurso totalizante y acrítico que avoque a las mujeres a ser aquello que se les propone sino que sean ellas mismas*” (p.103). En definitiva, la subjetividad está ligada al poder, a la autonomía a la participación y a los derechos humanos que ofrecen mismas oportunidades para las personas y una vida digna.

1.4.1.Necesidades prácticas e intereses estratégicos. El tránsito de lo individual a lo colectivo

A lo largo del presente capítulo se ha estudiado el significado del empoderamiento de las mujeres concluyendo que éste es diferente y único para cada persona y grupo según su vida y contexto pero para dotar de sentido al trasfondo del asunto debemos formular las siguientes preguntas ¿Qué quieren las mujeres a nivel individual y qué necesitan las mujeres como grupo oprimido en el tiempo y en el espacio que les ha tocado vivir?

Retomando ideas de los apartados anteriores y cerrando el círculo de este primer capítulo, recordamos que el tercer objetivo del milenio nos remite al hecho de que las mujeres no pueden reclamar sus derechos y acceder a la justicia si no ocupan puestos de decisión política ya que no se escuchan sus necesidades ni sus intereses, lo que implica una ausencia de poder que impide se desarrolle el proceso empoderante. Añadimos que además, deben gobernar desde un posicionamiento feminista para que exista un verdadero cambio. Por otra parte, la estrategia empoderante de las mujeres implica un proceso individual y otro colectivo, tomar conciencia sobre las relaciones de poder que influyen en sus vidas y ganar autoconfianza, hacerse fuertes para transformar las estructuras discriminatorias de género (PNUD, 2010). Es en este punto donde las necesidades e intereses alcanzan su importancia nuclear, a esta conclusión llegaron las autoras que analizaremos a continuación.

León (1997, p.10) explica que las autoras Maxine Molyneux (1985), Caroline Moser (1989, 1991) y Kate Young (1988, 1993) cuestionan el poder preponderante y hegemónico participando en un debate surgido en los años 80. Debate donde la orientación hacia el empoderamiento ha sido fortalecida por los avances teóricos que facilitó la distinción entre “necesidades prácticas” e “intereses estratégicos”.

La dialéctica surge a partir de las críticas hacia las políticas jerárquicas de planificación que adoptaba el enfoque de Mujeres en el Desarrollo (MED) derivando en el *enfoque del empoderamiento*, la preocupación por las necesidades e intereses ha seguido vigente a lo largo de las décadas. Son numerosas las feministas que han escrito y siguen trabajando y analizando sobre el fondo de la cuestión.⁵⁸ El movimiento feminista integra el nuevo devenir del pensamiento desarrollista que cuestiona las estructuras socioculturales y se constata que las mujeres tienen necesidades prácticas que resultan de su posición de género en la sociedad.

Las necesidades de las mujeres pueden ser diversas pero la teoría feminista ha catalogado intereses y necesidades comunes que tienen las mujeres como colectivo porque comparten una experiencia común de subordinación. Como afirmó Rosa M^a Calaf en un seminario organizado por Deusto Fórum⁵⁹ (2015), si en algo son iguales todos los países del mundo eso se traduce en su desigualdad de género. Puede contribuirse a una mejora estratégica de las condiciones de las mujeres a partir de satisfacer las necesidades prácticas. Cobra fuerza en el debate la idea de

⁵⁸ Young, 1991-1997; Batliwala, 1997; Kabeer, 1997; Rowlands, 1997; Molyneux, 1985; Moser, 1991; Del Río et al., 2005; Martínez & Zilbeti, 2007.

⁵⁹ Rosa M^a Calaf ofrece la conferencia “Contando el mundo en femenino” en la Universidad de Deusto (2015).

empoderamiento y de los medios y herramientas para poner esto en práctica (Martínez & Zilbeti, 2007).

A continuación, se ilustran **los conceptos de necesidades e intereses**. Las autoras realizan diferentes clasificaciones entorno a estos conceptos. La primera distinción es la que distingue el “sexo” como característica biológica del “género” que es socialmente construido y en el que nos vamos a centrar.

En este sentido, Molyneux (1985) diferencia las “necesidades o intereses sexuales” de las mujeres con las “necesidades e intereses de género”. Los primeros indican las necesidades provenientes de la condición sexual, como serían el embarazo o la lactancia y suelen confundirse con los segundos llamados “necesidades e intereses de género”. Estos últimos surgen de los roles tradicionales culturalmente construidos y nada tienen que ver con la diferencia biológica, sería por ejemplo el cuidado de los menores. Son en definitiva, los intereses generales que las mujeres tienen en común y pueden ser estratégicos o prácticos. Kabeer (1998, p.106) basándose en la teoría de Molyneux, argumenta que la distinción entre lo práctico y lo estratégico es útil porque indica una forma de ver la cuestión del empoderamiento de las mujeres. El concepto “intereses de género”, por tanto, integraría los “intereses estratégicos” y los “intereses prácticos”. Moser (1991) define los “intereses de género” como *“aquellos intereses que las mujeres puedan desarrollar en virtud de su situación social a través de los atributos de género”* (p.69).

Por tanto, y como explica León (1997, p.11), Molyneux establece que los intereses de las mujeres no son homogéneos y distingue entre los *“intereses prácticos y los intereses estratégicos”*. La autora entiende el interés como una preocupación y la necesidad como el medio por el cual la preocupación es satisfecha. Young (1987, 1988, 1993, 1997) por su parte, encuentra más útil hablar de *“necesidades prácticas e intereses estratégicos”* para distinguir entre los deseos y los requerimientos colectivos que supone un cambio en el orden. En este sentido existe consenso entre las autoras, distinguen entre necesidades prácticas e intereses estratégicos⁶⁰.

Young (1988, 1993, 1997) en la misma línea que Molyneux, distingue en un principio entre la *condición* y la *posición* de la mujer. Por *condición* se refiere al estado material en el cual se encuentra

⁶⁰ Molyneux nomina “intereses prácticos” e “intereses estratégicos”; Young los llama “necesidades prácticas e intereses estratégicos” que son los términos que vamos a utilizar. Para Moser en cambio, los “intereses prácticos y estratégicos” se vuelven “necesidades” y Molyneux conceptualiza los “intereses prácticos de género” y “los intereses estratégicos de género” (León, 1997).

la mujer y se relacionan con situaciones de insatisfacción por carencias materiales en áreas específicas de la vida como la falta de alimento, vivienda o la sobrecarga de trabajo. Significa que las mujeres tienen necesidades prácticas, que resultan de la posición de género en la sociedad. Esta *posición* de género implica que también tienen necesidades estratégicas que desafían las jerarquías de género y se relacionan con el logro de la equidad. Se refiere a la ubicación social y económica de las mujeres respecto a los hombres y se relaciona con el logro de la equidad como por ejemplo en la discriminación en la propiedad, en la educación o en la toma de decisiones (Rowlands, 1997, p.213).

Las **“necesidades prácticas”** de género se derivan de los roles sociales sustentados en la costumbre y tienen que ver con la división sexual del trabajo y con obligaciones sociales como por ejemplo es la función de cuidados. Se deducen de las condiciones concretas en que se hallan sometidas las mujeres y son formulados subjetivamente. Cuando las mujeres encuentran reducidas estas necesidades básicas relacionadas con su rol de mujer, se evidencia la participación social de ésta en la acción social (Molyneux, 1985; Moser, 1991; Young, 1993-1997). Autoras como Martínez & Zilbeti (2007, p.4) comprenden la teoría de ésta argumentando que la mayoría de estas necesidades a corto plazo tienden a ser inmediatas y urgentes y se refieren a las necesidades más básicas, normalmente relacionadas con la supervivencia, son las necesidades inmediatas que las mujeres identifican desde un contexto específico.

En cambio, los **“intereses estratégicos”** de género tienen que ver con la toma de conciencia sobre estructuras desiguales que se materializan como imposiciones sociales y que son susceptibles de cambio. Los intereses estratégicos surgen cuando se cuestiona las posiciones de las mujeres en la sociedad (Young, 1993, p.25). Estos son considerados los verdaderos intereses de las mujeres porque buscan una sociedad más igualitaria, su meta se dirige a cambiar la subordinación de las mujeres y son considerados feministas. Se formulan para emancipar a las mujeres, aunque no forman parte de la conciencia “per se” tienen estrecha relación con su formación puesto que es indispensable una toma de conciencia para luchar por ellos (Molyneux, 1985). Martínez & Zilbeti (2007) determinan que los “intereses estratégicos” suelen resolverse a largo plazo y son aquellos que permiten un cambio en las relaciones de poder de mujeres y hombres. Es decir, la capacidad de enfrentar la naturaleza de la desigualdad de género y la emancipación de las mujeres. Esto solo puede lograrse por la lucha “de abajo hacia arriba” de las organizaciones de mujeres, mientras las necesidades prácticas afectan a las mujeres más vulnerables, los intereses estratégicos son comunes a todas ellas.

Recapitulando y basándonos en Del Río et al., (2005, p.35) que adoptan la nomenclatura de Young, se explican a continuación los rasgos fundamentales de las necesidades prácticas y los intereses estratégicos.

Las “necesidades prácticas” son fácilmente cuantificables, se relacionan con carencias materiales. Pueden ser satisfechas con recursos específicos como microcréditos o guarderías pero no tienen por qué transformar los roles de género tradicionales y pueden ser otorgadas por agentes externos. Su satisfacción permite un mejor desempeño de las actividades asociadas a los roles de género. Pero centrarse en satisfacer estas necesidades no da lugar a procesos reales de empoderamiento de las mujeres.

En cambio, los “intereses estratégicos” son más difíciles de detectar debido a la conciencia de género y son relativos a condiciones estructurales, es decir el acceso a los recursos y las oportunidades. Su satisfacción es más compleja y abstracta ya que se impregnan de la visión que el imaginario social naturaliza, por eso exige la toma de conciencia y cambios en la identidad. Aunque son comunes a todas las mujeres, su manifestación varía de acuerdo a factores como la etnia o religión. Su logro implica la transformación de los roles tradicionales de género, así como procesos personales y colectivos y su satisfacción conduce a una mayor equidad de género. Es decir, implican el cuestionamiento del modelo social existente y se relacionan con los procesos de empoderamiento.

El proceso empoderante que engloba la esfera personal y la esfera colectiva se comunica y vincula con las necesidades prácticas y los intereses estratégicos. Young (1997) argumenta que en el proceso de toma de conciencia se comienzan a socializar las experiencias individuales para ir identificando luego las estructuras desiguales de la sociedad que indican la necesidad de construir alianzas y redes. Se enfatiza la necesidad de concientización y empoderamiento colectivo para lograr identificar los intereses estratégicos comunes. Kabeer (1997) apoya esta tesis y considera que el empoderamiento debería empezar a construirse desde dentro (toma de conciencia) para, a partir de ahí, mejorar las capacidades de los desempoderados y actuar colectivamente a favor de sus propios intereses prácticos y estratégicos. Rowlands (1997) por su parte, afirma que:

“...la distinción entre los intereses prácticos y los intereses estratégicos ha hecho posible ver claramente, en términos teóricos, que para solucionar los asuntos estratégicos es preciso abordar las dinámicas de poder de género” (Rowlands, 1997, p.214)

Cualquier análisis crítico sobre la organización de las relaciones entre hombres y mujeres implica un juicio ético y moral sobre la naturaleza de la equidad y la justicia social. Los valores de igualdad, libertad y solidaridad entran en cuestión.

Zubero (2002) reflexiona sobre la solidaridad aludiendo a la parábola del buen samaritano⁶¹ “*No ayudo porque la persona caída sea mi prójimo, sino que soy prójimo necesario de toda aquella persona vulnerable, ante cuya necesidad no puedo volver la mirada*”. Ante esta situación, la persona vulnerable deseará primero que se cubran sus necesidades primarias, su condición o necesidades prácticas según Zubero. Sin embargo, una vez atendidas las necesidades primarias, habrá que cambiar la posición o interés estratégico para no volver a la posición de inicio. Según León (1997, p.11) al cubrir las necesidades prácticas en su urgencia puede parecer que se cubren también las necesidades estratégicas y que se está produciendo un cambio en la posición de género pero para facilitar un pensamiento estratégico a largo plazo se considera necesario generar conciencia social. Hombres y mujeres asumen diferentes necesidades al desempeñar distintos roles en la sociedad, cada vez hay más padres que ejercen de cuidadores y madres que son proveedoras. Aún así, la brecha entre géneros sigue latente debido a que no se incide en los intereses estructurales y al atender a las necesidades prácticas se crea una falsa ilusión de igualdad de género.

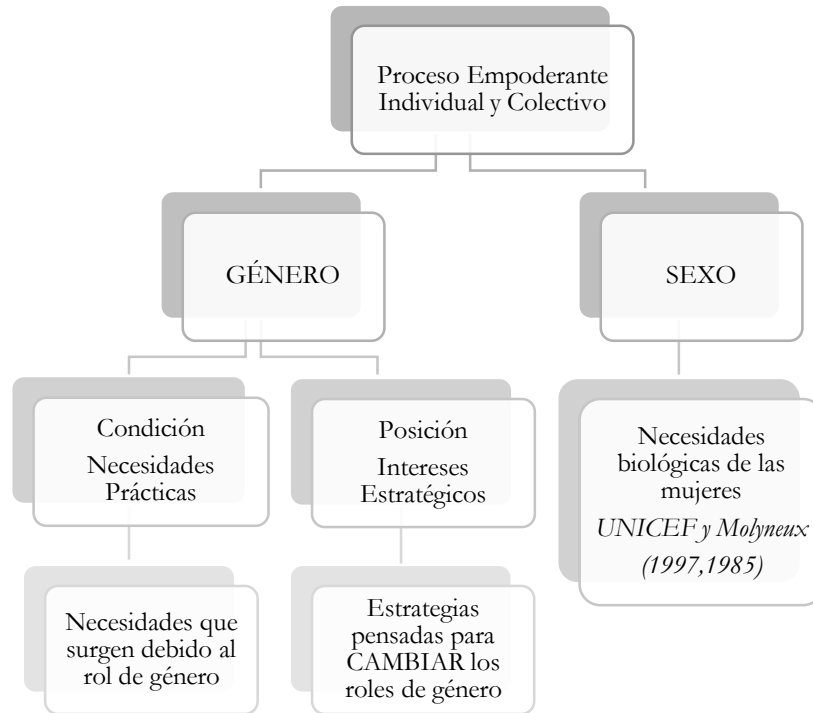
En la figura 1.5, se atiende al proceso empoderante que se inicia a través de la toma de conciencia en varios sentidos. Por una parte, reivindicar que se atienden los ritmos biológicos del sexo mujer sin sufrir por ello discriminación en los diferentes campos como el profesional-económico o el socio-cultural. Por otra parte como afirma Kabeer (1997), no se valoriza el rol reproductivo de la mujer por ser considerado como natural. Es decir, se debe solucionar la discriminación que atiende al género donde se colocan las necesidades prácticas y los intereses estratégicos derivados de constructos culturales asumidos como naturales. En la práctica, no sólo en cuestiones de salario “*las mujeres cobran menos que los hombres en cualquier circunstancia o característica personal, laboral, geográfica o empresarial*” (INE, 2006, p.146) sino en el triple rol de la mujer, existe un desequilibrio que Moser (1989) describe como el trabajo reproductivo, el trabajo productivo y los trabajos de gestión comunitaria⁶². Bécquer & Biewner (2016) teorizan sobre esta idea, la formación puede responder a los intereses prácticos de género en términos

⁶¹ LC 15, 11-32. El buen Samaritano. Misericordia pródiga.

⁶² Los trabajos de gestión comunitaria se refieren al mantenimiento y mejora de la comunidad en su conjunto. Incluye construcción de escuelas, planificación de celebraciones, resolución de conflictos, atención a las necesidades de la comunidad como el acceso al agua entre otras.

de acceso a un trabajo asalariado pero si no se transforman las relaciones de género las mujeres van a vivir la carga del doble y triple rol. En este punto la pregunta consiste en encontrar vías para lograr la verdadera transformación de la posición de las mujeres y de los intereses estratégicos que incorporen el cambio absoluto.

Figura 1.5. *Necesidades prácticas e intereses estratégicos*



Fuente: Elaboración propia. Basado en Young (1991-1997), Molyneux (1985) y Moser (1991)

En síntesis, si atendemos a los “intereses estratégicos” automáticamente se suprimen las “necesidades prácticas”, ya que la estrategia conlleva abolir los roles de género que oprimen a las mujeres y por tanto también las necesidades que surgen de estos roles. La lógica radica en diseñar y aplicar estrategias para no “necesitar” sino satisfacer. El empoderamiento por su carácter transformador, persigue no sólo una mejora en la condición de las mujeres a través de la satisfacción de sus intereses prácticos, sino también, una mejora de su posición en las relaciones de género a través de la satisfacción de sus intereses estratégicos (Camberos, 2011, p.42). Pero como el feminismo intenta que los procesos sean “de dentro hacia fuera” y “de abajo hacia arriba”, parece que las necesidades prácticas y la socialización de las mismas son las que van a permitir activar la conciencia individual y transitar hacia la acción colectiva que permite perfilar los intereses estratégicos que además, deshace la carga de roles de género.

CAPÍTULO 1

Se ha mostrado en el primer punto del capítulo, cómo la mejora de la situación en el trabajo y en la economía de las mujeres no transforma la desigualdad en su raíz. Quizás la clave resida en apropiarse y ocupar espacios en todos los campos de nuestro universo, no solamente en los económicos; también en los ideológicos, políticos, sociales, culturales, psicológicos, urbanos, artísticos, corporales, sexuales, educativos, participativos, virtuales, históricos y un largo etcétera que se traduce en hacer de la vida un lugar propio.

En los siguientes apartados se plantea la formación, la educación y los saberes en un universo que busca la estrategia de cambio estructural. Una formación que se inicia como el despertar de la conciencia crítica y que cuestiona los espacios y los tiempos establecidos y los presenta como necesidad y estrategia de cambio para facilitar el empoderamiento de las mujeres

CAPÍTULO 2. LOS TIEMPOS Y LOS ESPACIOS PARA EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES



1. Ilustración. Maruja Mallo⁶³ (1902-1995)

“A Luisa le gustaba jugar en el suelo y dibujar con sus tizas. En su mundo de recreo vivía en un planeta diminuto. Un círculo no más grande que cuatro raquetas y un estuche. Un día en clase escucharon la historia de las colonias que no huelen a vainilla, de cómo entraron en mundos habitados, de cómo arrinconaron a las niñas como ella en reductos chiquitos, de cómo aquello no estaba bien porque el mundo y las plantas y las avellanas y las nubes son de todas las personas. Luisa cogió la tiza más azul y dibujó un mar para nadar” (Pikaza, 2015, p.22)⁶⁴

⁶³ Maruja Mallo (1902-1995), fue una pintora surrealista española. Está considerada como artista de la generación de 1927 y una artista de la denominada vanguardia interior española. En 1922 entra a estudiar en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando (Madrid). Es en Madrid donde se relaciona con artistas, escritores y cineastas. Inicia su exilio en Argentina desde 1937, durante 25 años. En 1979 comienza su última etapa pictórica.

⁶⁴ Tizas. Relato finalista en “Mujer, ni más ni menos” Parlamento Europeo, 8 de marzo del 2015.

El empoderamiento lejos de ser un proceso que se acaba, es un proceso que avanza y se complejiza, se amplía y enriquece. En esta espiral acaracolada de cambio, el espacio empoderante gira de nuevo hacia los espacios diferenciados por el sistema sexo-género. A pesar de la importancia del espacio mixto es necesaria la “habitación propia”. Habitación como metáfora de tiempo y lugar mental y habitación literal como espacio físico palpable y con paredes.

El objetivo de este capítulo es analizar la importancia de apropiarse de tiempos y espacios propios para desarrollar capacidades empoderantes. Partiendo del espacio, se amplía el discurso basado en la educación empoderante crítica y feminista que subraya la mirada y los saberes de las mujeres diversas que crean redes de diferente índole y participan de forma política, acompañadas de los movimientos sociales o de forma más intimista y localizada. De esta forma, se muestran diferentes herramientas activadas en organizaciones de mujeres que pueden acompañar y facilitar el proceso de empoderamiento de éstas.

2.1. Usos desiguales de los tiempos y espacios en la vida cotidiana



3. Ilustraciones. Louise Bourgeois, (1911-2010). *Femme Maison*, 1947⁶⁵

La investigación feminista ha enmarcado las experiencias y necesidades de las mujeres, las cuales están condicionadas por las características socio políticas y las circunstancias personales,

⁶⁵ Louise Joséphine Bourgeois (1911-2010), fue una artista francesa nacionalizada estadounidense. Conocida por sus esculturas de arañas, en el Guggenheim de Bilbao se encuentra la araña “Maman”. Bourgeois se graduó en La Sorbona en 1935 y continuó sus estudios en escuelas de artes. Durante el tiempo que estuvo inscrita en la École des Beaux-Arts, utilizó las infidelidades de su padre como inspiración.

individuales y culturales entre las que se encuentra la utilización del espacio (Franck, 2002). Las necesidades del espacio físico, psíquico y temporal se materializan en forma de urbanismo, de ocio, de equipo, de aprendizaje, de participación que se teje en el proceso de empoderamiento individual y comunitario. Las experiencias de las mujeres narran las vivencias derivadas de las esferas pública y privada que históricamente han sido dicotómicamente clasificadas. La separación de los espacios reproduce el *modus vivendi* de una sociedad y condiciona los usos y tiempos de las personas, así como la concepción que se tenga de la familia y del papel que juegan hombres y mujeres en la sociedad (Páramo & Burbano, 2011).

Desde la antigua Grecia, Aristóteles encuentra el ámbito público superior al privado dividiendo los espacios y las personas. Así, al hogar y la familia se dedicaban esclavos y mujeres, lo que permitía a los hombres libres gozar del tiempo para dedicarse a la política, a ejercer de ciudadanos, a pensar y a descansar (Páramo & Burbano, 2011). Marcellesi (2012) argumenta que unos pocos hombres hegemónicos, disfrutaban de tiempo libre porque otros (esclavos y mujeres) trabajaban por ellos, lo que les permitía, pensar, filosofar, hacer deporte, hacer el amor, pasear y dormir. Similar orden actúa en el periodo histórico conocido como la Ilustración que aboga por la teoría del contrato social. Autores como Hobbes, Locke, Rousseau en su crítica al régimen feudal y ensalzamiento de los valores como la igualdad, la libertad y la fraternidad (hoy sería solidaridad) privilegian al hombre excluyendo a las mujeres de esta lógica. La Ilustración reserva a las mujeres el rol de madres y esposas, convirtiéndolas en el centro moral de la familia (Legarreta, 2012).

El movimiento feminista ha teorizado sobre la separación de lo público y lo privado según roles de género donde la esfera pública representa el trabajo productivo, lo universal y de interés general mientras que la esfera privada se cierna al interés particular, las emociones, los cuidados y el trabajo reproductivo. Las teóricas y militantes feministas cuestionan los regímenes arraigados en pensamientos androcéntricos y socialmente establecidos. Así, Pateman (1988), recoge la teoría del contrato social y argumenta que la polaridad público-privado no puede ser pensada separadamente, en este nuevo pacto social entre géneros se cuestiona la división sexual del trabajo regido por los roles de cada individuo en la familia y se denuncia el dictamen del mercado que también excluye a las personas mayores que ya no son productivas en términos económicos y a las personas paradas y/o inmigrantes de “segunda categoría” (Lewis, 2011). Millet (1969) por su parte, aporta la idea del ámbito privado, se desarrollan relaciones de poder, ella afirma que lo personal es político y critica una colonización interior sobre la mujer. De este

modo, se aborda la crítica del espacio que en la Ilustración se había excluido del ámbito político y se incorpora como tema regulador y político.

Acuña (2010), reconceptualiza la dicotomía público-hombre-trabajo-productivo y privado-mujer-trabajo-reproductivo, superando esta visión aristotélica. Propone por una parte, el espacio privado no como un espacio físico cerrado sino como el momento donde ocurre lo personal, lo íntimo. Y por otra parte, propone lo público como el momento donde ocurren actividades como son la educación, el trabajo o la política entre otros. De este modo, lo privado y lo público dejan de ser espacios físicos y se convierten en momentos. Las feministas proponen la estrategia de empoderamiento para adquirir capacidades de negociación y de actividades públicas que históricamente les han sido vetadas y para eliminar el carácter de exclusión que el mundo privado ha tenido para las mujeres.

En esta reconceptualización, se repiensen los tiempos y los lugares para convertirlos en propios. Se explican respectivamente a continuación.

2.1.1. Usos de los tiempos

El tiempo es finito y en este sistema de multitareas las mujeres no se permiten momentos donde descansar sin pensar en los demás, un lugar de recreo donde las personas se vuelven a crear pero a su imagen. Con el paso de los siglos las mujeres se han incorporado al trabajo remunerado adoptando el rol de productora-reproductora y agotando su doble jornada. El trabajo tanto si está al servicio del mercado como si favorece la reproducción de la vida, ocupa una parte considerable de los tiempos sociales. La concepción esencialista de la función social de la mujer, reduce su capacidad para hacer cosas que se valoran, limitando las oportunidades reales de libertad en la gestión de sus tiempos.

Citando a Eduardo Galeano (2016) *“En algún lugar de alguna selva, alguien comentó: que raros son los civilizados. Todos tienen relojes y ninguno tiene tiempo”* (p.115), se puede completar la cita preguntándonos ¿tiempo para qué? y ¿de qué forma distribuimos el tiempo hombres y mujeres? En principio, el tiempo es igual para todas las personas en cantidad, ya que poseemos 24 horas. Sin embargo, representa uno de los mayores factores de inequidad en sus usos y distribución (Del Moral, 2012). El informe llamado *“Cifras 2015 de Mujeres y Hombres en Euskadi”*⁶⁶ (2015)

⁶⁶ El informe muestra una visión global y lo más actualizada posible, de la situación y posicionamiento de las mujeres y los hombres en las distintas áreas sociales, económicas y políticas de la sociedad vasca. En particular,

publicado por Emakunde muestra el predominio absoluto de las mujeres en el uso de las medidas de conciliación y medidas de prestación de maternidad en 2014. Mientras los hombres ostentan una mínima representación en estas medidas de conciliación de vida laboral y familiar con un 4,5%, las mujeres alcanzan un 95,5% (Emakunde, 2015, p.72). El informe (2015, p.74) también muestra el protagonismo de las mujeres en el acceso a las excedencias; el 95% son utilizadas por ellas en el caso de los cuidados de hijos e hijas. En el caso del cuidado de familiares los hombres ascienden ligeramente su representación hasta un 17,8%, a pesar de lo cual las mujeres siguen siendo mayoritariamente quienes optan por solicitar este tipo de prestaciones (82,2%). Finalmente, la encuesta de Población en Relación con la Actividad⁶⁷ con datos del 2014 confirma que la realización de labores domésticas de forma habitual sigue recayendo sobre las mujeres (Emakunde, 2015, p.75). Las autoras Sagastizabal & Luxán (2015) avalan esta idea cuando elaboran el capítulo llamado “*Género y uso de tiempo*” desarrollado en la última Encuesta de Presupuestos del Tiempo (Eustat, 2015). Indican que estas encuestas se han convertido en una base empírica para las reivindicaciones feministas al evidenciar aspectos clave sobre los privilegios de los hombres y las desventajas de las mujeres.

Tabla 2.1. *Tiempo medio cotidiano de hombres y mujeres de la C.A. de Euskadi (2013)*

Grupo de actividad cotidiana	Mujeres (hs)	Hombres (hs)
Necesidades fisiológicas	11:59	11:53
Trabajo y formación	2:22	3:16
Trabajo doméstico	3:08	1:37
Cuidado de personas del hogar	0:36	0:21
Vida social	0:44	0:45
Ocio activo y deportes	1:11	1:47
Ocio pasivo	2:52	3:05
Trayectos	1:08	1:18
Total	24	24

Fuente: Elaborado por Sagastizabal & Luxán (2015, p.395) a partir del Eustat

En la tabla 2.1., Sagastizabal & Luxán (2015) analizan el uso del tiempo desde una perspectiva de género centrada en los principales grupos de actividad en la C.A de Euskadi en el año 2013. Como se ha mencionado el grupo de actividad que más desigualdades presenta entre sexos es el trabajo doméstico, la diferencia es de 1 hora y 31 minutos. En cambio, en el caso del ocio activo,

recurre a organismos especializados en la elaboración de estadísticas, como el Instituto Vasco de Estadística (Eustat) o el Instituto Nacional de Estadística (INE), así como estudios en profundidad de temáticas concretas elaboradas por diferentes departamentos gubernamentales.

⁶⁷ Eustat pone en marcha una Encuesta de Presupuestos de Tiempo (EPT) por primera vez en el año 1992, esta encuesta se realiza cada cinco años (Uso social del tiempo con perspectiva de género Vitoria-Gasteiz, 2011, p.5).

la diferencia es menor aunque los hombres siguen disfrutando de más tiempo, concretamente dedican 36 minutos más que las mujeres.

Sagastizabal & Luxán (2015) señalan que aunque las mujeres hayan incrementado su participación en el mercado laboral y los hombres dediquen más tiempo a las tareas del hogar, la carga global del trabajo de las mujeres sigue siendo superior. González & Jurado (2009) afirman que aumenta la participación en el trabajo remunerado cuando las mujeres consiguen externalizar el tiempo de trabajo no remunerado con ayuda de otras personas o renunciando a tener hijos. Además Sevilla-Sanz et al., (2010) critican que los niveles altos de ingresos no siempre suponen un reparto más equitativo o mayor capacidad de negociación porque a partir de un momento aunque los ingresos entre hombres y mujeres se equiparen, no aumenta la tendencia a igualar el tiempo dedicado a los trabajos no remunerados. Este factor se relaciona con la construcción de género que indica que existen unas normas que frenan la tendencia al reparto equitativo de trabajo no remunerado (Coltrane, 2000). Esta falta de tiempo repercute en la vida social y de ocio de las mujeres. En esta línea, García (2007), anuncia que el análisis de los datos sobre empleo del tiempo prueba que los hombres invierten casi una hora más diaria a las actividades relacionadas con el tiempo libre y de ocio, por lo que en general éstos contraen una deuda de cuidados con las mujeres. Además, al contar los hombres con **presupuestos temporales** más ventajosos para el ocio, pueden dedicarse al ámbito político y económico. En cambio, en términos de capital social son las mujeres las que participan a favor de otras personas (que no del suyo propio), al contrario que los hombres que invierten más tiempo en su bienestar personal (Arneil, 2006). Finalmente, Sagastizabal & Luxán (2015) se basan en Arpal & Legarreta (2006), para comentar el hecho de que en la rutina cotidiana, las mujeres se desplazan para realizar tareas domésticas y de cuidados mientras que en el caso de los hombres, las tareas se vinculan más al ocio, la cultura, el deporte y la vida social. Lo que nos deriva a la “calidad del tiempo” estudiada por Ajenjo & García (2014) que se vincula con el uso del tiempo propio.

La tabla 2.2., refleja que las mujeres disponen de menos **tiempo propio** que los hombres por cada hora de trabajo (0,73 frente a 1,01). Cuanto mayor es la Carga Total de Trabajo (CTI)⁶⁸, menor es el tiempo propio. La tabla muestra que la mayor disponibilidad de tiempo propio la

⁶⁸ La Carga Total de Trabajo es la suma de trabajo doméstico y de cuidados, de trabajo remunerado y trabajo voluntario. Este índice evidencia que el tiempo de trabajo de las mujeres es superior al de los hombres (Moreno y Borrás, 2013).

tienen los hombres, sobre todo los mayores de 60 años. En cualquier caso, las mujeres de todas las edades disponen de menos tiempo para sí mismas que los hombres.

Tabla 2.2. *Tiempo propio frente a Carga Total de Trabajo por edad y sexo. C.A. de Euskadi (2013)*

	Mujeres			Hombres		
Edad	16-34	35-59	60 y más	16-34	35-59	60 y más
hs	0,78	0,46	1,23	1,14	0,64	2,45
$\bar{X}$	0,73			1,01		

Fuente: Elabora por Sagastizabal & Luxan (2015, p.402) a partir del Eustat

Ante esta situación, es necesario repensar los **usos sociales del tiempo** y trabajar en estrategias para conformar un orden temporal más democrático. Las diferentes estrategias tienen que ver con las políticas del tiempo, la legislación, la economía feminista y la educación en igualdad para lograr un cambio de mentalidad en la sociedad.

Las teóricas feministas al cuestionar los tiempos establecidos y reconceptualizarlos desde una perspectiva de género, alegan que se debe hablar de tiempos en plural. Por una parte, el tiempo presenta una dimensión subjetiva desde su elasticidad y por otra parte, presenta una dimensión estructural objetiva que se vincula con el dinero que genera desigualdades. Se debe profundizar en el conocimiento de los tiempos del colectivo femenino, con enfoques que tomen en cuenta las dimensiones temporales interdependientes, como son las que se asocian al tiempo laboral, el doméstico-familiar y el tiempo libre que presentamos a continuación (Gradaílle & Merelas, 2011, p.56).

Para Legarreta (2012, p.77), la carga global del trabajo, nace como una categoría que engloba la parte del trabajo que se relaciona tanto con el trabajo remunerado como con el trabajo no remunerado, el cual hace referencia al trabajo doméstico y de cuidado así como al voluntariado. Para Gradaílle & Merelas, (2011) este “tiempo de trabajo” consume grandes dosis de dinámica cotidiana de las personas, con independencia de si existe o no retribución económica por su desempeño. En este sentido, para estas autoras, la realidad se basa en una cotidianidad femenina que se caracteriza por estar y no estar al mismo tiempo en diferentes esferas de la vida. Es decir, las mujeres afrontan un desafío lleno de fisuras, ya que es humanamente imposible llegar a cumplir eficientemente los diferentes roles que desempeñan tal y como está regulado el sistema de tiempos actual. El resultado se traduce en un sentimiento de culpabilidad; si las mujeres se centran más en la familia supone no rendir profesionalmente lo suficiente y si por el contrario se centran en el trabajo sienten que desatienden el hogar, no llegando nunca a estar satisfechas.

El pediatra Paricio (2013), en su libro titulado *Tu eres la mejor madre del mundo*, escrito tras 40 años de experiencia, relata cómo las madres se sienten culpables cuando vuelven de trabajar porque según él, la conciliación resulta una farsa y las madres sólo sacrifican. El autor añade que cuando las mujeres trabajan por necesidad se les disculpa más pero cuando les gusta su profesión la culpa parece resultar mayor. La realidad es que existe en muchas mujeres un sentimiento de culpa ligado a una construcción del *yo* que no cumple con los mandatos generalizados de género. Estos remordimientos se vinculan según Codina (2016) con la maternidad, las tareas domésticas y el físico de la mujer, lo que puede limitar los avances profesionales o el crecimiento personal “*que tiene que ver con cómo ocupamos nuestro tiempo libre y cómo nos desarrollamos como personas*” (p.3). Es decir, las autoras (Codina, 2016; Gradañlle & Merelas, 2011; Legarreta, 2012) destacan la importancia del tiempo libre que además de satisfacer derechos y necesidades, contribuye significativamente al desarrollo de las personas y comunidades. Sin embargo, “la culpa” actúa como freno que limita el tiempo libre de las mujeres.

La **conciliación** se introduce como estrategia para responder a las necesidades sociales de una forma más justa. El Decreto 31/2015, de 17 de marzo, de modificación del Decreto⁶⁹ sobre ayudas de conciliación familiar y laboral del País Vasco, reconoce diferentes tipos de familia⁷⁰. Sin embargo, a pesar de que la ley avanza lentamente, los datos nos demuestran que la distribución real de las tareas laborales y familiares sigue siendo injusta en la práctica. Según Prieto (2007, p.67), lo que unifica la noción de cuidados⁷¹ es el hecho de que se trata de un trabajo reservado esencialmente a las mujeres, tanto si se realiza dentro de la familia como si se “externaliza” en forma de servicios de la persona. El Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz realiza un estudio en el año 2011 sobre el uso social del tiempo y concluye que la conciliación es un reto enclavado en un modelo capitalista que distribuye el tiempo en función de las empresas y no de las personas. Según Gradañlle & Merelas (2011, p.57), la conciliación es necesaria pero no suficiente. Incluso puede llegar a ser peligrosa cuando se restringe su significado a organizar la doble jornada laboral de las mujeres, sirviendo intereses patriarcales y capitalistas. De hecho, más roles implican más estructuras temporales que atender.

⁶⁹ Modifica el Decreto 177/2010, de 29 de junio, sobre la conciliación de la vida laboral y familiar.

⁷⁰ Miembros que se establecen en el artículo 4.1 del Decreto 154/2012 “*cónyuges pueden ser personas del mismo sexo*” o artículo 5 “*en el caso de familias monoparentales...*”.

⁷¹ *Care*: designa la ayuda a un niño o a una persona adulta o anciana dependiente en su vida cotidiana o en su bienestar. Abarca al mismo tiempo la responsabilidad material (el trabajo), económica (el coste) y psicológica (el lado afectivo, la emoción, los sentimientos). Puede realizarlo una persona voluntaria de la familia o una persona remunerada, dentro o fuera de ella (Prieto, 2007, p.66).

Legarreta (2012), estudia profundamente las **políticas del tiempo** en su tesis doctoral y amplía su investigación en posteriores trabajos (2014, 2016). En el año 2010 Legarreta, realiza reflexiones sobre las políticas del tiempo a partir de la propuesta de ley del tiempo-*Las mujeres cambian los tiempos*⁷²- que se termina de redactar en 1990 en Italia, emerge por iniciativa de los movimientos feministas debido al malestar compartido entre las mujeres alrededor de la variable del tiempo. Se critica que éste se ha construido alrededor de un modelo de ciudadano varón y en torno a las experiencias masculinas. La finalidad de la propuesta de ley consiste en lograr una distribución más equitativa del tiempo, tomando en cuenta las necesidades de las personas. A raíz de esta iniciativa, el tiempo se define por primera vez como problema político y sirve para reflexionar sobre su distribución y las tareas desempeñadas por hombres y mujeres para avanzar hacia un reparto más equitativo de las horas. La propuesta de ley se divide en tres apartados superando las viejas medidas implantadas: el tiempo en el ciclo de la vida, el tiempo en el trabajo y el tiempo en la ciudad respectivamente.

El primer apartado sobre el ciclo de la vida, pone de relieve que el mercado se sitúa en el centro de la vida, cubriendo tres tiempos en las personas: el de infancia-juventud donde se aprende, el de adultez donde se trabaja en el mercado y el de jubilación donde se deja de trabajar. Esta división sigue un patrón diseñado por hombres que se ha aceptado como universal, ignorando los ritmos biológicos de las mujeres y sus tiempos discontinuos de entradas y salidas. En este sentido existe una necesidad práctica de las mujeres de tomar decisiones sobre su tiempo de acuerdo a sus ritmos biológicos, moldear la sociedad en torno a las tareas de cuidados y un interés estratégico de ir repartiendo los roles productivos-reproductivos con los hombres en un nuevo pacto social.

El segundo apartado vuelve a girar en torno al trabajo retribuido. Los días se dividen en ocho horas de trabajo, ocho horas de tiempo libre y ocho horas de descanso. Sin embargo, no se toman en cuenta los tiempos del cuidado que mayoritariamente lo desempeñan las mujeres, por tanto no es una división ni realista en cuanto a posible, ni real.

El tercer apartado se centra en los ritmos urbanos colectivos e individuales que afectan mayoritariamente a las mujeres. Se centra en los tiempos que proponen las ciudades, que son poco compatibles con la vida, se acusa una falta de adecuación de los horarios laborales y de

⁷² *Le donne cambiano il tempo*. Impulsada por las mujeres del Partido Comunista de Italia a finales de los años 80.

servicios, lo que manifiesta que la ciudadanía sigue entendiendo la división de responsabilidades de forma tradicional.

Legarreta (2012), aboga por implantar la economía feminista que sitúa a las personas en el centro. La autora compara el sistema actual con un iceberg; para que éste se mantenga a flote y una parte quede a la vista, es necesario ocultar bajo el agua la parte encaminada a garantizar el bienestar humano y la sostenibilidad de la vida. En este sentido, Orozco (2014) y Bryson (2008) enfatizan la importancia de ampliar la concepción de la economía más allá del mercado y el trabajo remunerado, considerando centrales el trabajo de cuidados y la sostenibilidad de la vida. Para incentivar este tipo de economía en los últimos años se han expandido teorías y estrategias alternativas como son las prácticas relacionadas con la producción, distribución y consumo no monetarias llamadas Bancos del Tiempo (BdT), redes de conocimiento y de trueque y políticas decrecentistas y del buen vivir. De hecho, es lo que Marcellesi (2012) llama una economía “vital”, que el autor denomina *La Gran Transición* hacia una economía sostenible “*romper el poder del viejo reloj industrial, y liberar tiempo para vivir vidas sostenibles*” (p.10) para mejorar las relaciones de género y la calidad de vida.

En definitiva, las políticas del tiempo proyectadas en las propuestas de ley o en la economía feminista pretenden reinterpretar el tiempo como expresión de poder, de decidir sobre el tiempo de uno mismo, de poder negociar en torno a las horas y empoderarse para el conjunto de la ciudadanía. Se reclama poder vivir a lo largo de la vida una pluralidad de tiempos y que se reconozcan necesidades en las etapas vitales. Es decir, que las mujeres desarrollen la habilidad de vivir diferentes tipos de vidas a su alcance.

Del Moral (2012), critica que en Europa se implementen políticas entroncadas con la idea del tiempo a lo largo de la vida como los programas *Lifelong Learning* de la Comisión Europea o políticas de envejecimiento activo pero no se propone una ruptura con la organización de los tiempos sociales. El problema se agrava cuando las instituciones y las políticas internacionales y locales no se implican en el cambio estructural desoyendo las necesidades de las mujeres que derivan de la ausencia de intereses estratégicos en el sistema socio-político actual. Por eso, la solución reside en un verdadero cambio cultural y social, hacia nuevos modelos organizativos que conlleven un cambio de mentalidad. No sólo conciliación sino educación para la igualdad, para incentivar el empoderamiento social de las mujeres y hacer frente a la segmentación de espacios y tiempos cotidianos (Gradañlle & Merelas, 2011). Las mujeres logran un mayor bienestar y empoderamiento al desarrollar la capacidad de acción, cuando deciden y se auto gestionan según sus necesidades e intereses, obrando con agencia y con mayor independencia.

Para activar y promover procesos de cambio, Legarreta (2014) apuesta por la participación. Además, los tiempos y sus usos deben entrar en el debate político. En este sentido, se debe abogar por nuevos derechos de la ciudadanía, repensar los límites físicos y entender el propio territorio urbano como espacio material donde diseñar, planificar, regular y experimentar nuevos usos sociales del binomio tiempo-espacio.

Gil (2011) se refiere al “espacio común” en que nos encontramos y nos reconocemos, lugares donde se pueden configurar las políticas urbanas en torno al tiempo. Lugares que habitamos y transitamos entendidos como contenedores con contenido.

2.1.2. Urbanismo y vivencia de los espacios



4. Ilustraciones. *Esther Ferrer*⁷³, artista contemporánea. *Descontextualización*.

Los espacios que habitamos determinan los usos, el desarrollo de capacidades y las identidades de la ciudadanía. En este apartado se analizan los espacios desde una óptica social y educativa al analizar primero la presencia simbólica de éstos, en segundo lugar la percepción de seguridad de las mujeres al transitar los espacios y en tercer y último lugar, los usos que se realizan de los espacios según roles.

⁷³ Esther Ferrer nació en Donostia en 1937. Es una artista interdisciplinar española, centrada en el performance art. Considerada una de las mejores artistas españolas de su generación. En 1966 se une al grupo de performance Zaj.

Fernández (2014)⁷⁴ en su trabajo llamado *Huellas feministas y de mujeres: memoria de nuestra lucha* (p.40) señala que la planificación urbana vasca mantiene “desigualdades espaciales” reflejo de una cultura machista que afecta a las mujeres de forma discriminatoria. Según la autora, a pesar de que las mujeres han emprendido desde hace años su conquista por el espacio público, el imaginario social aún las relaciona con el espacio privado y los cuidados. Las formas de exclusión son varias; por ejemplo, las mujeres no están representadas simbólicamente en el callejero y en el patrimonio urbano. Además, la autora añade que la separación del uso de los espacios, hace que las relaciones de sociabilidad y las formas de vigilancia informal hayan disminuido incrementando la sensación de inseguridad. Por último, las ciudades y pueblos vascos, hacen más dependientes a las personas que requieren cuidados o tienen dificultad de movilidad al no existir estándares de reserva de suelo para equipamientos de cuidado y prioriza la movilidad de motor frente a la peatonal o de transporte público (Fernández, 2014).

Es decir, comenzando con el primer punto a analizar, de manera sutil y cotidiana las calles, los monumentos o los museos, plasman la historia de nuestra memoria y marcan nuestra subjetividad. Pierre (1998) distingue los **lugares de la memoria** que pueden ser objetos materiales como plazas y monumentos o inmateriales como ritos. Estos espacios recreativos de la experiencia generan identidad individual y colectiva. Maceira (2008, 2015) analiza los lugares de la memoria⁷⁵ como espacios formativos donde las personas aprenden y reconstruyen nuevas subjetividades.

Del Valle (1996) en su estudio del espacio en las ciudades de Donostia y Bilbao analiza el callejero donde dominan las referencias masculinas frente a las referencias de nombres femeninos que son escasos y tratan de mujeres que se relacionan con espacios interiores⁷⁶. Es el caso de religiosas o mujeres de clase social alta o realeza que ocupan un lugar privilegiado pero que no evocan hazañas o hechos sobresalientes, despojando a las mujeres de hoy de referentes

⁷⁴ En el capítulo 4 de esta tesis, se presenta el trabajo *Huellas feministas y de mujeres: memoria de nuestra lucha* (Fernández, 2014) sobre cartografía. Fernández (2014), realiza un estudio sobre las huellas de las mujeres en Ermua y posteriormente en Basauri y Ondarroa. La autora suple la carencia de archivo de documentos y material urbano en torno a las mujeres de las poblaciones a partir de las voces de las ciudadanas que tejen una memoria histórica incorporando la memoria colectiva.

⁷⁵ La autora escribe sobre los aspectos de la historia de las mujeres y la educación de la sociedad a partir de la reflexión feminista sobre la memoria social. Concretamente, de las lecciones que pueden extraerse de algunas experiencias de reconstrucción de memorias de mujeres vascas y de su análisis desde una óptica educativa (Maceira, 2015).

⁷⁶ Es significativo el veto que han sufrido las mujeres históricamente, explícitamente e implícitamente en ciertos espacios donde aún hoy se mantienen algunos: lonjas, txokos, bares, espacios deportivos como frontones o ciertos espacios festivos (Del Valle, 1996; Martínez, 2005; Roda 2016).

y modelos. La autora recalca que el incorporarse en los espacios públicos requiere no solamente estar sino trabajar para crear referencias.

Por otro lado, Del Valle (1996), entiende el espacio como un área físicamente delimitable por las actividades que se realizan y los elementos que lo ocupan. En este sentido, se entiende que el espacio es tanto contenido como desocupación y límites, pensamiento que se sitúa en escultores como Oteiza y Chillida⁷⁷. Según Goicoechea (1984), hay una toma de la ciudad o una apropiación del tiempo y del espacio por parte de los hombres donde se crean redes de circuitos simbólicos. La circulación por determinados espacios físicos permite crear lazos de pertenencia, permite crear vínculos y convertirlos en lugares propios, como por ejemplo los frontones⁷⁸ son lugares donde acuden hombres en su mayoría, por eso, estos espacios adoptan formas y usos propiamente masculinos como expresa Zafra (2010).

“...la circulación por determinados espacios físicos permite crear lazos de pertenencia, (...) es la circulación lo que contribuye a asentar un lugar simbólico, un significado colectivo a partir de la repetición de una asociación compartida” (Zafra, 2010, p.41)

Innerarity & Sancho (2014), pensando en la necesidad de **reorganizar el espacio público**, explican que a partir de la década de los noventa, las instituciones comienzan a elaborar declaraciones y medidas urbanísticas con perspectiva de género. Estos planeamientos basados en la diversidad y en ciudades ideadas para integrar a las mujeres y responder a sus necesidades como la percepción de seguridad, conciben un nuevo planteamiento filosófico urbano. Las autoras estudian diferentes planes internacionales y locales entre los que se encuentran los siguientes:

a) A nivel internacional analizan las recomendaciones llamadas *Habitat de la Organización Nacional de las Naciones Unidas y la Carta Europea de la Mujer en la ciudad*⁷⁹ (Unit, 1996). La carta pretende incorporar a la planificación de los espacios urbanos la experiencia y la necesidad de las mujeres en torno a la seguridad. En el documento se diagnostica una sociedad donde las mujeres se han incorporado al sector laboral pero siguen asumiendo mayoritariamente el rol de cuidadoras y

⁷⁷ Artistas vascos del Grupo Gaur (1965-67). Jorge Oteiza, Amable Arias, Rafael Ruiz Balerdi, Néstor Basterretxea, Eduardo Chillida, Remigio Mendiburu, José Antonio Sistiaga, José Luis Zumeta.

⁷⁸ En el 2014, los navarros Daniel Burguri, Andrés Salaberrri y Jokin Pascual parten a California y México para retratar la lucha de las mujeres palistas en un mundo predominantemente masculino y en el que las mujeres no son reconocidas como profesionales. Fernández (2014, p.108) por su parte, escribe sobre las raquetistas o pelotaris de Ermua.

⁷⁹ En urbanismos se incluye por primera vez la perspectiva de género en las recomendaciones del Programa Habitat de la ONU y la Carta Europea de Mujeres en la ciudad promovida por la Comisión de la Unión Europea y planteada dentro del Programa para la Igualdad de Oportunidades de la Mujer en la Unión Europea.

cargando con la jornada laboral y doméstica, por eso se intenta crear una planificación urbana flexible que facilite la igualdad de oportunidades. Las recomendaciones de la carta son: la necesidad de participación de las mujeres y su toma de decisiones, las condiciones de seguridad y movilidad, la proximidad de los servicios y la formación de los agentes implicados en la planificación urbana con perspectiva de género.

b) En el contexto vasco, en el plan estratégico de Bilbao, Metropoli-30 (Bilbao Metropoli-30, 2011) no se encuentran palabras como *género, igualdad, mujer o conciliación* pero se viene trabajando la igualdad de oportunidades desde el año 2000 en la red “Parekatu de la Diputación Foral del Bizkaia”, y se ha obtenido en el 2010 el reconocimiento de Entidad Colaboradora en Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres por parte del Instituto Vasco de la Mujer, Emakunde. Se ha trabajado también sobre informes de Juventud Vasca que incluye datos sobre percepción del miedo de las jóvenes y los jóvenes en el espacio público (Bilbao, 2014)⁸⁰. La cuestión del miedo ha sido analizada como factor fundamental que marca una importante desigualdad de género en el acceso a las ciudades (Pain, 2001; Ruddick, 1996). El objetivo de todos estos planes es que las mujeres adquieran control sobre su movilidad gestando nuevas formas de poder.

Estivill & Rodó (2016) realizan un trabajo para Emakunde titulado *¿La calle es mía?*⁸¹ Esta investigación analiza el uso y la experiencia del espacio público por parte de la gente joven en Euskadi en relación con la **percepción del miedo, seguridad y peligrosidad**. Por una parte, la vivencia del miedo es consecuencia de una situación de peligro real⁸² de sufrir una agresión y por otra parte, el miedo es algo aprendido o transmitido. En ambos casos, los autores denuncian que “*el miedo es en sí mismo una forma de opresión, producto de la violencia estructural, que limita la movilidad de las mujeres y contribuye a reforzar su auto-percepción de vulnerabilidad*” (Estivill & Rodó, 2016, p.58). Es decir, la planificación urbana puede condicionar las experiencias del espacio público ya que

⁸⁰ La consultoría Sortzen (2011) realiza un trabajo cualitativo sobre agresiones sexuales para el Departamento de Interior del Gobierno Vasco.

⁸¹ La investigación se concretó en las localidades vascas, una por territorio histórico: Barakaldo en Bizkaia, Hernani en Gipuzkoa y Vitoria-Gasteiz en Álava.

⁸² El Observatorio Vasco de la Juventud (2012) anuncia que el 32% de las mujeres jóvenes vascas decía sentir miedo cuando se desplazaba de noche por su barrio o pueblo frente al 7% de los chicos jóvenes. Por otro lado, las mujeres perciben los espacios festivos nocturnos como lugares sexistas que les producen desagrado y donde a veces viven situaciones de acoso. Por el contrario, coinciden casi unánimemente en situar el mayor bienestar en el hogar (2015, p.46), es decir, definen el hogar como el espacio de más confort e identifican el miedo y las agresiones como algo externo a su entorno. Existe una percepción errónea de identificar a los potenciales agresores como personas desconocidas (2016, p.57). Sin embargo, en el estado español, en 2015, ocurrieron 112 casos de feminicidios y asesinatos, la mayoría por personas cercanas y conocidas.

las agresiones existen pero las estructuras de poder que operan en ellos también condicionan las vivencias (Rodó, 2015).

El estudio (2016) concluye con varios resultados de análisis de los que comentaremos algunos. El primer dato manifiesto en los resultados es *“la clara desigualdad de género en relación a la percepción del miedo”* (p.43). Otra de las conclusiones es que *“el género tiene una gran influencia en la experiencia de bienestar y malestar y que ésta varía según el lugar donde se encuentre la persona”* (p.46). Además, el estudio constata y muestra que *“las mujeres con conciencia feminista también sufren el miedo”* (Estivill & Rodó, 2016, p.23).

La movilidad supone trabajar, habitar, entrar y salir libremente. Esta se suele vincular con la ganancia del hombre mientras lo sedentario se vincula con lo femenino (Zafra, 2010). En este sentido, el estudio explica cómo el miedo repercute en la movilidad de las mujeres jóvenes que les impide circular libremente en los espacios, provocando restricciones de acceso a muchos lugares. Es decir, Estivill & Rodó (2016), denuncian que las mujeres jóvenes perciben el espacio público como un espacio de poco confort y, por tanto, de potencial inseguridad y miedo, que está relacionado con su posición de género de forma clara. La seguridad o percepción de inseguridad es un aspecto que marca la diferencia entre hombres y mujeres⁸³.

“...las mujeres tienen miedo a sufrir agresiones por parte de hombres, en espacios públicos con poca afluencia de gente y especialmente de noche (...) Es un miedo a la mirada masculina que condiciona la libertad de las mujeres (...) el motivo principal por el que las mujeres tienen miedo es por el hecho de ser mujeres” (Estivill & Rodó, 2016, p.48)

Existen lugares de la ciudad que las mujeres temen⁸⁴ por el hecho de ser mujeres y su indefensión aprendida, como por ejemplo los espacios poco iluminados *“el factor esencial de miedo en las mujeres es el de la oscuridad y la noche como ingrediente casi esencial de la química del miedo”* (Estivill & Rodó, 2016, p.63). En este sentido, según diferentes autores, la clave radica en la educación en igualdad, una educación que no se centre en advertir a las mujeres de los peligros a las que están expuestas limitando su libertad física y psicológica, sino en enseñar a los niños a no ejercer la violencia y respetar a las mujeres (Pérez, 2008; Saldaña, 2006).

⁸³ Los espacios que más se usan por las mujeres son los privados o domésticos o aquellos espacios cerrados que proporcionan seguridad por la vigilancia como centros comerciales o cafeterías (Koning 2009).

⁸⁴ La plataforma de mujeres Plazandreok publica el Mapa de la Ciudad Prohibida de Donosti (1996) para denunciar los puntos negros de la ciudad e impulsar una arquitectura más segura. Diferentes municipios vascos impulsan estrategias para que las mujeres participen en el planeamiento urbano. En Bilbao, estas iniciativas son impulsadas por el Consejo de las Mujeres de Bilbao por la Igualdad.

Esta segregación de los espacios públicos y los tiempos suprime el control de las mujeres sobre el espacio, convirtiéndose el espacio en una herramienta de control sobre ellas (Domosh & Seager, 2001; Páramo & Burbano, 2011). Lofland (1998) argumenta que las mujeres se exponen al peligro cuando circulan por ciertos lugares y a ciertas horas pero que se exagera el peligro con la mera intención de ejercer control sobre ellas, reforzándose la postura paternalista. En este sentido, Booth et al., (1998) argumenta que las mujeres pueden ser recibidas como invitadas porque su comportamiento está sometido al control de los otros. Por su parte, Wilson (1992) añade que el espacio público se convierte en providencia de los hombres que sienten la necesidad de controlar el lugar de las mujeres. La autora explica que éstos desean proteger a las mujeres de posibles ultrajes, sin embargo, no hay mayor cadena que la de no poder ser libre. En palabras de Innerarity & Sancho (2014):

“No basta con el análisis de los planes estratégicos, sino que es preciso mirar más allá y tener en cuenta otro tipo de acciones o instituciones que sí que muestran la inclusión de la perspectiva de género o la preocupación por cuestiones que puedan afectar especialmente a las mujeres” (Innerarity & Sancho, 2014, p.364)

Por lo tanto, el tercer elemento a analizar en este apartado, trata del **acceso y usos del espacio público** que está fuertemente condicionado por el sistema sexo- género y a su vez condiciona la calidad de vida de las personas. Numerosos autores como Montaner & Muxi (2011, p.23) reconocen que el espacio urbano no es neutro y que su conformación otorga prioridades y expresa poderes y derechos. Es decir, los usos que se hacen de los espacios están condicionados por los roles de género, como señalan las geógrafas feministas *“el espacio de la ciudad se ha generizado de forma que excluye a las mujeres del espacio público, o las incluye sólo en unos roles altamente planificados y delimitados”* (Fernández, 2014). En la misma línea, Short (1996) comenta la ciudad hecha por el hombre, indicando que éstos son tanto arquitectos morales del sistema como arquitectos físicos que diseñan una ciudad para hombres, consecuentemente en muchos barrios no queda lugar para espacios de mujeres. Es decir, según Montaner & Muxi (2011, p.23) las mujeres realizan una gestión del tiempo basándose en el principio de máxima eficacia, para lo cual precisan combinar usos como son los espacios de escuelas, compras, actividades cívicas y administrativas y centros de salud entre otras, necesitando conectarse a transporte público (Montaner & Muxi, 2011). Sin embargo, como se ha contemplado en el trabajo de Fernández (2014) y en el informe elaborado por Sagastizabal & Luxán (2015), el planeamiento urbanístico no prioriza los equipamientos de cuidados a pesar de que las mujeres siguen manteniendo la misma relación con los cuidados, ni prioriza las necesidades de transporte público o uso peatonal. En *“La Encuesta de Presupuesto del Tiempo”* (2016) donde se relaciona el uso del tiempo y del espacio se constata que todavía se da una rígida distribución sexual del trabajo entre hombres y mujeres

y preocupa que se observa una tendencia de intensificación entre la población joven. Además, como hemos visto estos usos de los tiempos condicionan la práctica del ocio y por tanto repercute en los espacios destinados al ocio. Al mismo tiempo mientras las mujeres se han incorporado más a la vida universitaria y al mercado laboral modificando sus usos como el aumento de los desplazamientos, la arquitectura no se ha adaptado a las nuevas responsabilidades de las mujeres (Páramo & Burbano, 2011, p.65). Es decir, como advierte Cucurella (2014) desde el punto de vista del uso y apropiación del espacio, los tradicionales roles de género se siguen reproduciendo.

Ante esta tesitura Montaner & Muxi (2011) plantean el concepto de “nueva vida cotidiana”. Es un concepto que proviene de la tradición de la geografía del tiempo y del espacio que *“se centra en la forma en que las mujeres llevan a cabo sus rutinas diarias y que tiene por objeto la creación de estructuras materiales y socioculturales de apoyo”* (Montaner & Muxi, 2011, p.24) lo que requiere que la arquitectura responda a espacios para los usos de las mujeres y para la interacción, logrando de este modo que más voces se puedan oír cambiando la visión tradicional del trabajo. En este sentido, se aboga por atender a las necesidades de la ciudadanía para conseguir entornos más adecuados. Lo que implica según De Levi (2005), satisfacer necesidades en espacios públicos que hasta ahora no se han tomado en cuenta incorporando a la ciudadanía en el diseño y la planificación de las ciudades y pueblos.

2.2.La búsqueda de tiempos y espacios educativos propios como estrategia de empoderamiento



5. Esculturas. Judy Chicago⁸⁵, artista contemporánea.

⁸⁵ Judy Chicago nace en 1939 y se gradúa en la Universidad de Los Ángeles, recibe títulos honoríficos por su trayectoria en el año 2003. Es pintora, escultora, educadora y pionera del arte feminista estadounidense, nace en 1937.

Nos adentramos en el apartado que se refiere **al acceso a la educación empoderante crítica y feminista** atendiendo así a los tiempos y espacios propios de las mujeres, e incrementando la posibilidad de participar e influir en diferentes ámbitos de la sociedad (Eustat, 2015, p.417; Montaner & Muxi, 2011, p.25).

En esta línea, autores como Trilla (2004) se refieren a la ciudad como espacios educativos para moverse libremente, para participar y aprender sin necesidad de ser objeto de control sino sujeto con control, autonomía y agencia. Desde esta visión de ciudad como contenedor de educación y como agente educativo o ciudad educadora, se aprende de la urbe y sus espacios. En esta lógica se debe analizar la distribución del territorio para detectar las carencias, así como el uso real que se hace de los recursos. Es decir, una ciudad dinámicamente educativa importa y exporta experiencias y detecta necesidades. Trilla (2004) argumenta que en principio todas las ciudades son educativas pero no todo el mundo tiene el mismo acceso a los recursos y a los espacios. En otras palabras, parecen estar diseñados más para unos que para otros. En el caso de las mujeres y el acceso, el informe de Emakunde del 2013, constata que más de ocho de cada 10 mujeres vascas entre 18 y 64 años considera que tienen cada vez más oportunidades para estar presente en todos los ámbitos de la vida social (político⁸⁶, laboral, cultural, ocio-tiempo libre, formativo, etc...). Sin embargo, los avances que se deben hacer para alcanzar una mejor calidad de vida y una igualdad efectiva y real aún son considerables. Esta situación es similar a la que nos cuenta Amartya Sen (1999), la calidad de vida se vincula al acceso de los bienes y servicios. Por estos motivos, el feminismo pretende reparar este desequilibrio desarrollando estrategias empoderantes vinculadas a las redes de mujeres, la participación y la educación. En relación a la educación formal los datos del informe de Emakunde (2015, p.34) certifican que las mujeres tienen una participación superior a la de los hombres en los niveles educativos post-obligatorios como bachillerato y estudios universitarios. Sin embargo, los datos del Informe de Lanbide (2016) constatan que la evolución y disminución del paro ha sido más positiva entre los hombres que entre las mujeres.

Una estrategia para atender las necesidades de las mujeres, se basa en la proliferación de espacios donde éstas se reúnan siguiendo el modelo de Freire (1970). Esto implica, la construcción de espacios educativos para desarrollar un conocimiento crítico que las personas participantes utilizan para empoderarse cuestionando el modelo social y desarrollando capacidades para

⁸⁶ Por primera vez en la historia del Parlamento Vasco (2016), el número de mujeres supera al de los hombres (40 mujeres y 35 hombres).

encontrar soluciones a los problemas que afrontan. Lugares donde las mujeres, en un espacio de educación no formal, reflexionen y analicen los motivos estructurales de sus necesidades en torno a los diferentes temas como por ejemplo los usos de los tiempos y espacios, la educación y el trabajo remunerado y reproductivo entre otros. Es decir, atendiendo los conocimientos de las mujeres en el ámbito educativo y dotándoles de espacios propicios para desarrollarse como ciudadanas con plenos derechos.

Virginia Woolf (1929) convierte el término la **“habitación propia”** en la metáfora de la independencia económica, la autonomía, la creatividad, la libertad y la capacidad de elección (Durán et al., 2012). En esta línea, Maceira (2008), reflexiona sobre la importancia de crear nuevos lugares que posibiliten aprendizajes, espacios acordes a una cultura de equidad de género donde se desarrollen procesos en permanente construcción de identidades, donde las mujeres se reconozcan como agentes con capacidad de autoría, con poder y autonomía, lugares donde adquieran conciencia del trabajo creativo y colectivo de ellas y se visibilicen los saberes, las luchas y las voces. Morgade (2005) añade que los espacios educativos son “oportunidades subjetivantes” donde se pueden detonar el encuentro con la experiencia propia y la humana. En esta nueva visión de los espacios públicos con esencias intimistas, se mezcla el derecho a vivir en el espacio público con la expresión de privacidad, superándose la vieja dicotomía de la división entre los espacios. Se dibujan espacios complementarios y se flexibiliza la lógica de nuestro orden social de espacio público-hombre y espacio privado-mujer. El espacio no es nunca neutro ni vacío sino que es una manera de dominio y de poder. La pintora⁸⁷ que dibuja una habitación vacía la llena con su mirada. Se trata de que las mujeres se legitimen como seres poderosos, sabios, creativos y capaces de moverse libremente por un espacio que les pertenece. Son espacios que las mujeres dibujan y diseñan haciéndolos suyos desde una óptica alternativa, destacándose la necesidad de tomar en cuenta tanto sus necesidades como su mirada.

En esta misma línea, Gaventa (2005) entiende los espacios desde el punto de vista de la participación de la sociedad civil, materializándose en oportunidades en los que la ciudadanía puede actuar para potencialmente cambiar políticas, discursos, decisiones y relaciones que afectan a sus vidas e intereses. Diferencia los espacios donde no se cuenta con la participación de las personas o simplemente se les invita a “estar”, de los **espacios demandados** que son creados por los movimientos sociales donde la gente se reúne para hablar y resistirse fuera de

⁸⁷ Se escribe el sujeto “pintora” en femenino como guiño a todas aquellas mujeres que han sido invisibilizadas en el arte.

los foros de política. Con esta idea reconoce el impacto de los espacios privados íntimos *dentro* de los espacios públicos coincidiendo con movimientos feministas que reclaman espacios propios donde poder desarrollarse.

Los espacios demandados son los que a raíz de las organizaciones de mujeres se abren para trabajar por las necesidades sin solventar, espacios donde lejos de ser meras invitadas pueden participar y tomar decisiones. Young (1997) y Kabeer (1997) recuerdan que las mujeres además de percibir y redactar una lista de sus necesidades también deben reflexionar sobre las limitaciones que tienen que afrontar, ya que algunas mujeres, ni siquiera detectan cuáles son sus necesidades y piden para los demás (descendientes, ascendentes). Por eso, un primer paso puede consistir en la creación de condiciones de organizaciones donde se favorezca esta visión y se generen interconexiones entre distintos aspectos de la vida de las mujeres (León, 1997, p.100). Espacios públicos donde se dialogue sobre cuestiones públicas y privadas y se reconozca la desigualdad entre las necesidades de los diferentes sexos que es donde radica la equidad, en el tratamiento diferente que se aplica a las personas según sus necesidades particulares.

Zabala (2008, p.31), menciona el debate que genera el que existan espacios donde sólo participan las mujeres. Para ella, ésta es la única forma de construir un sujeto colectivo con identidad propia. Un colectivo diverso donde se habla de mujeres en lugar de mujer, rompiendo con las categorías homogéneas. Refiriéndose a los espacios exclusivos de mujeres, apunta que ha facilitado la inserción y la participación de muchas mujeres, que en palabras de la autora han encontrado un espacio propio para el debate, la discusión, la acción e incluso la confidencia. En estos espacios, se intenta dar protagonismo a las personas individualmente para actuar colectivamente.

Un ejemplo de **espacios alternativos** para las mujeres es la llamada La Eskalera Karakola⁸⁸ se trata del primer centro social específico para mujeres donde se combinan los objetivos culturales y los políticos. Este proyecto colectivo, promueve el encuentro y la participación política de las mujeres, que retoma la crítica feminista de “lo personal es político”⁸⁹ (Millet, 1969, p.67), a lo

⁸⁸ La Eskalera Karakola, fue una antigua panadería madrileña ocupada por un grupo de mujeres en 1996. Se vive como un espacio colectivo para experimentar nuevas formas de relación entre mujeres, a través del desarrollo de distintas actividades culturales, artísticas y de la propia gestión de la casa y sus usos. En el año 2005 se desaloja la Eskalera Karakola y se consigue la cesión de dos locales en régimen de alquiler. En la actualidad, este nuevo proyecto cobija diferentes iniciativas y colectivos, mantienen una asamblea mensual exclusivamente de mujeres y casi todos los proyectos son de participación mixta, bajo el nombre de Casa Pública de Mujeres La Eskalera Karakola.

⁸⁹ “Lo personal es político” frase de Kate Millet recogida en su obra “Política sexual” (1969, p.67). La autora parte de que el sexo reviste un cariz político que, las más de las veces, suele pasar desapercibido. Millet emplea el término

cotidiano y trasladan sus luchas feministas al espacio público. A través de estas formas organizadas se promueven la participación y el empoderamiento de las activistas usando estrategias no jerárquicas. Este espacio, es un laboratorio de autoconciencia feminista que se proyecta en la defensa de la necesidad de espacios exclusivos para mujeres. Las militantes de la Eskalera Karakola tuvieron que defender la necesidad política de un espacio sólo para mujeres alegando que al crear sus propios espacios potenciaban la transformación de la ciudad y la de ellas mismas (Gil, 2011, p.86).

Freixas (2015) y Coria et al. (2005), hablan de comenzar a escuchar la propia voz para otorgar autoridad y actuar en consecuencia, lo que en soledad resulta imposible en red de mujeres permite avanzar más y mejor porque la reflexión conjunta es lo que enriquece. Llona (2009), se refiere a la memoria personal que narra la experiencia vivida aludiendo a la subjetividad de cada una pero a través de la puesta en común, del debate y la conversación. De este modo, pueden modificar la manera que tienen de entender el mundo y así construir memoria colectiva interpretando el presente y planificando el futuro. En estos espacios, las mujeres establecen lazos de solidaridad, a través del diálogo discursivo y práctico entre mujeres se incentiva la sororidad que genera empoderamiento colectivo. Lagarde (2003, p.10), anuncia que las mujeres necesitan reconocerse como semejantes y pactar para avanzar en igualdad real y mejorar su existencia, la de las comunidades y la de mundo. La autora afirma que esta forma de relacionarse entre las mujeres es una ética práctica y no una ideología. Se fomenta cuando se crean espacios y nuevos territorios para el aprendizaje y el conocimiento, de este modo se logra el bienestar y el desarrollo de las mujeres.

En esta nueva era de **espacios para el aprendizaje**, la participación y las redes, la lógica se diluye en una nueva forma de vivir los espacios albergando una casa cercana al concepto de hogar, intimidad y privacidad como un espacio público donde las mujeres pueden reconstruirse, recrearse y autorizarse en una imagen históricamente sepultada de seres sabios y activos. Se desarrollan otros modos de percibir el mundo. Haraway (1995, p.296) apunta que se trata de comprender las interconexiones que se producen en espacios fragmentados y desafiarlas inventando otras nuevas. La toma de conciencia de las necesidades comunes y particulares surge

político para referirse a las relaciones que se establecen desde el poder con la finalidad de controlar a los dominados. Según Millet, el carácter patriarcal de la sociedad hace que las costumbres sexuales envuelvan relaciones de dominio y por tanto estén impregnadas de política. “Lo personal es político”, fue uno de los eslóganes más característicos de los años sesenta y setenta, cuestiona la división entre las esferas privada y pública, criticando la concepción hasta el momento de lo “político” y sacando a la luz el debate del conjunto de temas considerados “privados”.

con el apoyo, la solidaridad y la hermandad entre mujeres cuando se reúnen, dialogan y participan. Bernard (1971), argumenta que uno de los indicadores más claros en el empoderamiento de las mujeres es el aumento de la capacidad y voluntad para apoyar a otras mujeres, trabajar por el fortalecimiento de éstas y por alcanzar la igualdad.

La dificultad a veces reside en conseguir estos espacios fuera de las constantes interrupciones, lograr un territorio de complicidad y de tiempo donde desarrollar las capacidades y el proceso empoderante que nada tiene que ver con la exclusión de los hombres sino con la búsqueda de la igualdad real y efectiva.

Finalmente, recapitulando sobre las necesidades espaciales de las mujeres, se reclama la participación de las mujeres en la planificación y diseño de las ciudades y de la educación, atendiendo a la vida y el cuidado y generando espacios propios que sean distintos del sistema escolar tradicional, espacios alternativos y empoderantes (Maceira, 2008). En los siguientes apartados se disertará sobre los espacios empoderantes de formación, de participación y generativos de redes.

2.2.1. La educación como estrategia. El enfoque crítico y feminista



6. Ilustraciones. *Mary Cassatt (1844-1926)*⁹⁰

En este subapartado vamos a desarrollar la pedagogía empoderante crítica y feminista pero antes introducimos la figura de las mujeres en la historia como sujeto y objeto de estudio. Nos centramos fundamentalmente en las mujeres como sujetos de estudio con derecho a la

⁹⁰ Mary Stevenson Cassatt (1844-1926), fue una pintora y grabadora estadounidense. Aunque nacida en Pensilvania, pasó gran parte de su vida adulta en Francia, donde se incorporó al movimiento impresionista. Luchó contra su padre, sus profesores y las convenciones de su época para convertirse en una destacada pintora.

educación. Para ello se desarrolla la teoría sobre la alfabetización, sobre la incorporación de la perspectiva de género en la educación y sobre metodologías educativas como son la pedagogía empoderante, la pedagogía crítica feminista y las evaluaciones participativas y empoderantes.

Hoy en día, las mujeres aún están luchando en diferentes países del mundo por conseguir **acceder a la educación**. Históricamente, en el mundo occidental las mujeres han vivido tres momentos importantes relacionados con la educación. Según Sánchez (2007), el primer momento ocurre en el siglo XVII cuando se plantea el acceso a la educación elemental de las mujeres para que éstas a su vez, eduquen a sus hijos. El segundo momento se produce en la segunda mitad del siglo XX cuando se plantea el acceso a la universidad, primero como oyentes y luego como estudiantes y tituladas. El tercer momento coincide con la segunda ola del feminismo, que se caracteriza no por alcanzar el acceso a la educación superior ya conseguida, sino por la inversión que se produce en las elecciones del alumnado. Es decir, por primera vez las estadísticas y porcentajes se invierten, cada vez más hombres se matriculan en ciclos formativos de grado superior mientras que las mujeres se licencian en las universidades. Sin embargo, siguen siendo pocas las que eligen carreras científicas o tecnológicas y muy pocas mujeres las que ostenten mandos de poder teniendo la misma preparación que los hombres (Sánchez, 2007, p.57).

Han transcurrido tres siglos desde la Declaración de los Derechos de las Mujeres de Olympe de Gouges (1789) y las leyes internacionales, estatales y locales siguen redactando artículos sobre los derechos de las mujeres entre los que se incluye el derecho a la educación, entendida como la clave en la creación de conciencia como primer elemento en el mecanismo de cambio. Siglos más tarde, el derecho de las mujeres a la participación y a la toma de decisiones a todos los niveles todavía no es una realidad y, por ello, forma parte de la agenda política de diversos instrumentos nacionales e internacionales.

La realidad es que la situación mundial hoy en día es alarmante, pese a que las tasas de alfabetización en la población general crecen, las niñas y las mujeres siguen quedando rezagadas. Según datos del último informe de seguimiento de la educación en el mundo presentado por la UNESCO (2016), el analfabetismo sigue presentándose de forma muy considerable entre las mujeres; por ejemplo en el año 2014 la tasa mundial de analfabetismo de adultos era del 15% lo que equivale a 758 millones de adultos. El informe destaca que el 63% de los adultos analfabetos son mujeres, un porcentaje que no ha variado desde el año 2000.

El informe (2016) también señala que las tasas de analfabetismo en jóvenes son globalmente menores que las de los adultos, lo que refleja una mejora en el acceso a la enseñanza y menor

disparidad de género entre las generaciones más jóvenes. Sin embargo, a pesar de las tendencias positivas en el acceso a la enseñanza primaria, sigue existiendo disparidad de género en detrimento de las niñas. Esta diferencia de género se acentúa en la enseñanza secundaria y la disparidad prevalece más en la enseñanza terciaria ya que mientras que en los países de ingresos medianos y altos hay más mujeres matriculadas, en los países de ingresos bajos hay más hombres matriculados.

“Marco de Acción Educación 2030, suscrito por la comunidad educativa mundial en el año 2015 y en sintonía con la agenda de ODS⁹¹, reconoce que la igualdad de género está íntimamente ligada al derecho a la educación y que se requiere de un enfoque que abogue por el acceso y la adquisición de iguales competencias en la educación” (UNESCO, 2016, p.12).

En el año 2000 la comunidad internacional se reunió en el llamado Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal. Los participantes reafirmaron su compromiso por lograr una educación para todos y se identificaron objetivos clave, como alcanzar la igualdad de género en educación para el 2105. El objetivo no se ha priorizado ya que en el año 2010 se amplió la meta y pasó del 2015 al año 2021 para su cumplimiento (ODM-ONU, 2015). Negar el acceso a la educación de las mujeres supone limitar el poder para que transformen su vida y cortar los puentes hacia el empoderamiento. En esta línea, experiencias y estudios⁹² demuestran que el impacto de la alfabetización es positivo y redundante en la vida de las comunidades, tal y como veremos en el apartado siguiente.

Ante este panorama, las preguntas que surgen vinculan al educando como objeto y sujeto del conocimiento ¿qué se entiende por educación para todos? ¿qué tipo de educación se pretende implantar? y ¿qué significa ser analfabeto?⁹³

Por una parte, la Conferencia Internacional de Educación de la ONU (2008, p.12) entiende la educación inclusiva como el camino hacia el futuro y un proceso de fortalecimiento que debería guiar todas las prácticas educativas. Por otra parte, desde la óptica feminista para que una

⁹¹ ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible)

⁹² Oxenham (2001, 2002).

⁹³ En 1958 Unesco define como alfabetización “toda persona que puede leer y escribir...”. En los años 60 se acuña el término “alfabetismo funcional” definido como “aprendizaje que habilita a las personas para funcionar en diversos roles (ciudadanos, padres y madres, miembros de la comunidad) con miras a mejorar la productividad”. Freire plantea que el término alfabetización no debe quedar asociado al mantenimiento del orden sino a crear conciencia inscribiéndose en un nuevo marco ideológico. En el Simposio Internacional de Alfabetización llevado a cabo en Persépolis en 1975, se define como “...crear las condiciones para la adquisición de una conciencia crítica de las contradicciones y los objetivos de la sociedad estimula la iniciativa y participación en un proyecto de transformación y definir un auténtico desarrollo humano”. Al cambiar el lugar que ocupa el conocimiento en las sociedades contemporáneas, resulta pertinente el interrogarse: ¿qué significa estar alfabetizado en el siglo XXI? (Itzcovich, 2013).

educación sea inclusiva, requiere incorporar a las mujeres en el sistema educativo pero también incorporar la educación crítica y con perspectiva de género en los diferentes tipos de educación, en la política, en la economía y en el terreno social; de este modo, las mujeres se convierten en **objeto de estudio** y además de atender las necesidades prácticas de las mujeres se cubren los intereses estratégicos materializándose así una educación inclusiva que de verdad sea para todas las personas.

En este sentido y en el contexto próximo de Euskadi, la ley vasca, Ley 4/2005 para la Igualdad de Mujeres y Hombres de Euskadi señala la necesidad de implantar medidas que posibiliten que las mujeres accedan al poder, a los recursos y que puedan ejercerlo y controlarlo. Es decir, recogen la necesidad de que las mujeres sean tanto objeto como sujeto de estudio y alude tanto a la educación universitaria como no universitaria.

Art. 29.1.b) ⁹⁴ “la administración educativa... integrará en el diseño y desarrollo curricular de todas las áreas de conocimiento y disciplinas de las diferentes etapas educativas los siguientes objetivos; b) La integración del saber de las mujeres y de su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad...”.

Esta ley en principio garantiza una educación donde las mujeres se integren en el saber cómo personas que aprenden y como personas que enseñan y que han contribuido en la historia. Por tanto, nos atrevemos a relacionar el analfabetismo con la falta de conocimiento sobre la historia feminista y la igualdad de género, ignorando las potencialidades de las mujeres en prácticamente todas las áreas de la sociedad (cultura, arte, deporte, gastronomía, empresa, etc.)⁹⁵.

Según Cid et al., (2002), la historia de las mujeres pretende recuperarlas del pasado y hacerlas visibles históricamente. Este proceso se ha vinculado al movimiento feminista adoptando la nomenclatura de Women's Studies o Gender Studies,⁹⁶ superándose el estereotipo de mujer y entendiendo la diversidad que habla de mujeres en plural pero se consolida la identidad colectiva de grupo. Las investigadoras sorprendidas por la marginación y la escasa presencia de las mujeres en la historia se han centrado en los espacios domésticos y privados, reflexionando sobre el tipo de relaciones entre hombres y mujeres pero sobre todo cuestionando la historia. Los estudios de las mujeres han removido los pilares del saber tradicional, rechazando la visión masculina y

⁹⁴ Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres.

⁹⁵ Universidades vascas como la UPV-EHU o la Universidad de Deusto incorporan másteres de género y feministas pero es significativo que no exista una cátedra o que no se trate en su transversalidad.

⁹⁶ Gore estudia las dos corrientes del discurso de la pedagogía feminista “pedagogía feminista” de los Estudios de las Mujeres y la “pedagogía feminista” de la educación (Gore, 1992).

androcéntrica de la historia y haciéndola propia considerándola desde las acciones de las mujeres. Otra cuestión diferente es el tipo de educación que prevalece en las aulas, ya que el cambio viene dado por iniciativa de las usuarias pero no del sistema educativo que prevalece anclado en el pasado. Diferentes investigaciones desarrolladas y presentadas por Bas (2013, 2014), muestran cómo el desconocimiento sobre estudios de género afecta tanto al alumnado como a los docentes. Bas et al., (2014) realizan un estudio en 36 universidades españolas que imparten el Grado de Educación Social. Los resultados muestran, que el alumnado manifiesta haber recibido poca información sobre formación de género. Además, a pesar de que conceden mucha importancia a esta temática, desconocen su derecho a poder recibir este tipo de formación así como a reclamarla. En la misma línea, Bas & Barrón (2013), analizan el cumplimiento de las leyes argentinas sobre educación y género en los centros educativos CENMA. Concluyen que la equidad de género y la violencia de género no están incluidos en el curriculum y que no son temas abordados habitualmente. Además, el profesorado no conoce ni utiliza medidas para promover la igualdad. Por eso, las autoras resaltan la necesidad de formación en género y derechos humanos (Bas & Barrón, 2013, p.38).

La red de conocimientos ha permitido que los estudios sobre y de las mujeres se trabajen por separado como categoría. El problema según Belausteguigoitia & Mingo (2007) se encuentra en la deconstrucción de los discursos y el incorporar las categorías de clase, raza o sexo en una unidad holística. Es decir, no se trata solamente de incluir a las mujeres en los espacios sino también de incorporar una visión diferente y feminista del mundo. Las autoras explican la tensión existente entre una educación liberadora y una educación opresora. Ciertamente la educación es un arma que puede generar poder positivo y crecimiento en su uso empoderante. Nos referimos aquí a la educación desde la óptica que incluye a las mujeres como sujetos activos, lo que supone un cambio paradigmático de la pedagogía en sus métodos y en su contenido. Alcántara & Gómez (2006) plantean el reto en esta línea cuando animan a lograr una mayor influencia feminista en las áreas de cultura contemporánea y en el desarrollo de la pedagogía feminista, las autoras creen necesario espacios de formación que resignifiquen la identidad individual y colectiva, espacios de confluencia política de la diversidad posicionada en grupos, movimientos y personas feministas, desarrollar una ética que muestre la cultura feminista como un interés universalmente necesario y como fuente de desarrollo, de respeto a la integridad, de bienestar y de libertades humanas.

Junto a la incorporación de temas de género y para desarrollar el tipo de educación empoderante, crítica y liberadora que propone Torres (2009) es necesario habitar espacios propios generadores

de conocimiento y aprendizaje donde las mujeres se conciben como sujetos (acceso a la educación) y objeto (autoras) del conocimiento. Según Galicia (2004),

“Para la pedagogía crítica y feminista, la pedagogía constituye un ámbito fundamental para procurar el cambio educativo y social, refiriéndose no solamente a la educación formal sino también a la actividad referida a todos los aprendizajes y producción interdisciplinar del saber” (Galicia, 2004, p.6)

“La educación para el empoderamiento” se define por Shor (1992) **como una pedagogía crítica democrática para el cambio individual y social**, que se centra en el estudiante a fin de desarrollar y fortalecer sus capacidades a la par que el conocimiento académico, los hábitos de la investigación, la curiosidad crítica sobre la sociedad, el poder, la desigualdad, y su rol en el cambio social (Shor, 1992, p.15). Torres (2009) presenta un sistema que ofrece espacios para la reflexión y proposición, la persona educanda se sumerge en un proceso de concienciación que le permite reconocerse como sujeto capaz y asumir el protagonismo cuestionando y proponiendo acciones para la transformación. En este proceso empoderante, la persona responde a sus necesidades tanto en la esfera personal cuando eleva los niveles de confianza, autoestima y capacidad como en la esfera colectiva y de interacción social, fortaleciendo así el control sobre la vida de cada cual. Es clave en esta pedagogía empoderante, el reconocimiento del poder del estudiante como elemento transformador de sí mismo y de su contexto (Torres, 2009, p.92).

Esta idea de empoderamiento enfocada a las mujeres se entiende como un proceso para cambiar la distribución del poder. Stromquist (1997, p.78) afirma que el empoderamiento es un proceso que debería centrarse en las mujeres adultas y en la educación no formal, porque como mujeres adultas han vivido muchas experiencias de subordinación que les permite conocer el problema, aunque en un principio no lo reconozcan. Una vez asumida la injusticia estas mujeres se transforman mejorando su identidad de género, ofreciendo soluciones y reivindicando sus derechos (Stromquist, 1997, p.78; 1995, p.14). La autora cita a Evans (1979, p.219) y subraya la necesidad de que las mujeres salgan de casa. De ahí la importancia de contar con espacios para poder considerar y discutir nuevas ideas, espacios sociales que rompan con los patrones de pasividad y generativos de redes de amistad y comunicación. Concluye alegando que para romper las barreras del empoderamiento hacen falta grupos de base feminista, mujeres en instituciones de desarrollo y mujeres en círculos académicos. Es decir, es necesario que las mujeres ocupen todas las áreas de poder, donde se construya conocimiento para incidir en espacios de reflexión y proposición.

Sin embargo, en los escenarios actuales, los grupos sociales se disputan el espacio con el objetivo de imponer los conocimientos que mejor respondan a sus necesidades e intereses (Torres, 2009). Este tipo de educación impositiva, represiva y opresora, se vincula a la denominada por Freire (1970) *educación bancaria* cuando alude y critica a la educación tradicional establecida. Desarrolla esta crítica, fundamentalmente en su obra *Pedagogía del Oprimido* (1970) donde expone que la educación tradicional es un tipo de educación de estilo autoritario, jerárquico, acrítico que sostiene una división radical entre quien educa -que sabe y decide y el educando -que recibe conocimiento sin cuestionarse nada. Este modelo educativo trata al educando como si fuera un banco donde se depositan los conocimientos produciendo el hábito de la pasividad, de ahí que la denominen educación bancaria. En este tipo de educación no se permite la comunicación y el diálogo, tampoco la acción ni la creación y en consecuencia conduce a la domesticación de los educandos sin permitirles la posibilidad de planteamientos transformadores (Carreño, 2010, p.207; Celorio & Muniain, 2007, p.125; Reyes, 1995, p.12; Torres, 2009, p.95).

Escobar (1985), basándose en la antología de Freire, alega que este tipo de educación refleja una sociedad opresora, acentuando la “cultura del silencio” en lugar de la cultura de la palabra. De ahí que en la *educación bancaria* el educador es siempre quien educa, sabe, piensa, habla y actúa mientras que el educando no sabe y escucha dócilmente sin que se le escuche. Cuanto más se ejerciten los educandos como depósito de conocimiento, tanto menos desarrollan la conciencia crítica como sujetos. Esta visión bancaria anula el poder creador estimulando la ingenuidad y satisfaciendo los intereses de los opresores (p.20).

En contraposición a este tipo de educación Freire plantea una *pedagogía problematizadora* que pretende constituirse en una *educación liberadora* que ayude y motive a la persona a pensar por sí misma y donde juega un papel fundamental el diálogo que va unido a la realidad. Para Freire, los educandos son capaces de problematizar la realidad y mirar críticamente al mundo, hacerse preguntas y buscar respuestas (Reyes, 1995). Según Freire (1970), la liberación auténtica significa humanizarse en un proceso que implica acción y reflexión de las personas sobre el mundo para lograr una transformación. El educador en tanto que educa es educado a través del diálogo con el educando, de este modo las personas se educan en comunión. Carreño (2010) afirma que se rompe con los esquemas tradicionales de la educación a partir del diálogo, eliminándose la dicotomía sujeto-objeto en el proceso educativo. Por tanto, enseñar exige saber escuchar porque todos sabemos e ignoramos algo, por eso siempre podemos aprender.

Según Shor (1992) este tipo de educación empoderante y liberadora se centra en el desarrollo de un individuo activo, crítico, reflexivo, contestatario y social. De este modo y a través de la

pedagogía liberadora la persona se libera, problematiza, cuestiona y propone acciones de cambio para una transformación profunda individual y social.

Resumiendo, el pensamiento empoderador en el ámbito educativo se inspira en la pedagogía liberadora y emancipadora de Freire (1970). A raíz de estos pensamientos surge la **“pedagogía crítica”** que cuestiona las relaciones asimétricas entre poder y conocimiento y la **“pedagogía feminista”** que resalta los campos analíticos creados por Freire y Foucault (Belausteguigoitia & Mingo 2007).

El campo de la pedagogía crítica al igual que la educación popular de Freire (1970, 1974) se basa en una filosofía educativa que concede protagonismo al estudiante y potencia su voz. La educación debe ser un instrumento del proceso del desarrollo de la conciencia y depende de dos estrategias que son *la crítica y el diálogo*. Es decir, el pensamiento crítico se refiere a crear espacios propositivos donde se construya conocimiento y se desarrolle la crítica y la intervención social, donde se promuevan pensamientos autónomos, se desarrollen las habilidades comunicativas y el diálogo y donde destaque la acción-reflexión del estudiante como constructor de sus propios conocimientos (Sánchez, 2003; Torres, 2009). El objetivo se basa en la reflexión consciente y creativa para la liberación de la persona, por eso la conciencia crítica es característica de las sociedades que poseen verdadera estructura democrática. No es posible aprender si el conocimiento se contradice con la vivencia personal (Gerdhardt, 1993).

Las feministas adoptan esta misma idea que se centra en la creatividad y libertad, gracias al proceso de “concientización” las personas alcanzan una mayor conciencia de la realidad, lo que se entiende como la relación dialéctica entre la acción y la reflexión. Además, las mujeres comienzan a comprenderse mejor y también a comprender la realidad que les sitúa en estratos inferiores respecto a los hombres, poniendo nombre por fin a ese “malestar sin nombre” que anunciaba Betty Friedan (1963). En este sistema, la reflexión descansa en la acción que se basa en la práctica, las mujeres reflexionan sobre los mecanismos que articulan la realidad y piensan en sus intereses (Gerdhardt, 1993). Stromquist (1997, p.90), dialoga sobre un empoderamiento de la mujer exitoso cuando el aprendizaje es cercano a las experiencias diarias de las mujeres. Son las personas las que deben tratar de superar las dificultades y organizar su vida, sin dejar totalmente en manos “de otro” sus problemas (Freire, 1970). Es decir, se trata de apoyarse en la filosofía del empoderamiento vinculada a la educación popular de Freire (1970, 1984, 1986, 1991, 1997) y a los enfoques participativos pero cuestionando las estructuras existentes. La visión crítica se traduce en una visión que propicia que los grupos subalternos incrementen su poder, accediendo al uso y control de los recursos materiales y simbólicos, ganando influencia

y participando en el cambio social, tomando decisiones e influyendo en las condiciones desde una posición sólida (Olmos et al., 2016).

En este sentido, la pedagogía feminista está muy unida al desarrollo y la cooperación que vincula a su vez a la educación. Freire (1970), también reflexiona sobre los conceptos de desarrollo y dependencia ligados a la realidad latinoamericana y entronca así su discurso con la *pedagogía de la liberación* que se difunde internacionalmente. En este sentido, Freire enlaza **educación y desarrollo**. Según el autor, el reconocimiento de la política y la denuncia de los factores de alienación provenientes del contexto económico y político pueden derivar en una transformación de la realidad. Es decir, las personas al tomar conciencia de sí mismas y del mundo de forma reflexiva y crítica, establecen relaciones con la realidad (Carreño, 2010). En esta línea, Vázquez (1998) visibiliza a las mujeres como sujetos con intereses específicos, la autora que estudia sobre educación popular y mujer, investiga en los espacios donde diferentes mujeres convergen y donde éstas promueven proyectos que organizan en grupos. Muchos de estos proyectos se realizan desde Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) donde se desarrolla la **Educación para el Desarrollo (ED)**⁹⁷ a partir de ahora). Tomás (2009, p.27) argumenta que la ED supone una práctica transformadora que se enfoca hacia la toma de conciencia de la realidad de las personas e incide en la capacidad de éstas de transformarla al igual que el enfoque de empoderamiento. Ambos modelos buscan la participación de las personas y el protagonismo integral de éstas, proponiendo cambios estructurales en la sociedad. La ED integra la perspectiva de género para identificar las desigualdades entre hombres y mujeres y redistribuir el poder. Los programas se desarrollan desde asociaciones y organizaciones, tanto en el Norte como en el Sur, ya que las mujeres como “colectivo”, toman conciencia de su situación y aprenden a partir de sus propias vivencias y experiencias. Lo que sí afirma la ONU (2014), es que los derechos de las mujeres, como derechos humanos no se han tenido en cuenta, ni la vida de las mujeres ni el hecho de que se enfrenten a situaciones de discriminación. Por eso, hasta hace poco tiempo, la experiencia de las mujeres no se trataba adecuadamente en el marco de los derechos humanos (ONU, 2014, p.25). En este sentido Cabello et al. (2009) explican que la ED, al igual que las propuestas de los movimientos de mujeres y feministas, está en la búsqueda de nuevas identidades, conscientes de que no existen referentes previos por lo que según la autora “*debemos imaginarlos, inventarlos, practicarlos y evaluarlos.*

⁹⁷ Las generaciones de la ED se explican en la cita 16.

Para ello será necesario trabajar en red que sirva para socializar buenas prácticas y sistematizar experiencias” (Cabello et al., 2009, p.12).

Además, Magendzo (2002), relaciona los derechos humanos y el poder que a su vez lo asocia con la pedagogía crítica y el saber. Afirmar que a las mujeres se les ha negado históricamente el espacio del saber y de la construcción del conocimiento y por tanto se les ha negado el poder. Esta negación redundante en la libertad de elegir, de expresarse, de proponer, de tomar decisiones, de ejercer un mayor control sobre su aprendizaje, significa aprender a decir “no” con autonomía, lo que implica una acción pedagógica estratégica ausente en la educación formal y no formal. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, Galicia (2004) realiza una crítica sobre pedagogía y género desde la teoría de Foucault. Explica que para éste, poder y saber son términos que se relacionan normalmente de forma productiva y crean subjetividades. El análisis feminista adopta esta teoría, puesto que la razón del feminismo implica contribuir a la transformación de las relaciones de género basadas en el ejercicio del poder. Foucault (1980) vincula el poder a todos los ámbitos de la sociedad, rechazando la visión negativa que se ha tenido del poder como fuerza coercitiva. El autor se refiere al binomio poder-saber como fuerzas que no se deben interpretar negativamente ya que el poder no se tiene sino que se ejerce, la cuestión radica en la manera en que las formas de poder son ejercidas por el gobierno. Las feministas adoptan esta teoría para cuestionar el poder impuesto y las pautas culturales, repensando la razón científica que teoriza Foucault sobre lo “verdadero,” que es determinado por científicos y producida por una acción de gobierno. Pero ¿qué es lo verdadero? Galicia (2004) ensarta el enfoque radical que engloba la *pedagogía crítica* y la *pedagogía feminista*⁹⁸ que diferencian la verdad, del saber. Estas formas de pedagogía intentan ayudar a empoderar a las personas para que piensen por ellas mismas y busquen su verdad.

Las pedagogías feministas se desarrollan en los estudios de las mujeres y se centran en la búsqueda de una nueva verdad. Se incide en que la perspectiva de género se puede aplicar a todos los conceptos para criticar el régimen de la verdad y para entender la vida desde una posición más completa y por tanto más justa. Concretamente, el feminismo post-estructuralista incorpora conceptos como poder, sujeto, identidad, voz y espacios democráticos para generar

⁹⁸ Manicom (1992), define la pedagogía feminista como “Enseñar en un intento político y con visiones de cambio social y liberación (...) comprender y actuar en el mundo para la transformación de relaciones opresivas de clase, raza y género. Es enseñar, no para adecuar a las mujeres al mundo, sino para cambiar el mundo” (1992, p.336).

procesos de enseñanza-aprendizaje. Las post-estructuralistas⁹⁹ se centran en “*el acto de definición del lugar, la ubicación del sujeto femenino dentro de una cartográfica hipercrítica de los límites, fronteras, definiciones y exclusiones llevados a cabo por los discursos fundadores*” (Belausteguigoitia & Mingo, 2007, p.91). El discurso fundador o hegemónico del que ostenta el poder y sitúa su verdad, define el lugar y narra la historia con una única voz que distorsiona otras realidades. El árbol de la ciencia se erige como dador de sabiduría a todas las personas que quieran saciar su curiosidad, la cual se manifiesta en el deseo de ver y conocer algo (Torres, 2009), en palabras de Flórez (1994) “*algo es pedagógico cuando facilita un acceso al conocimiento*” (p.343) no cuando impide el acceso al saber. Si enlazamos esta idea con los espacios empoderantes y formativos para mujeres adultas, señalar que Freire extiende el nuevo paradigma de la educación para personas adultas en el sentido emancipador. La intención de Freire no es sólo lograr la adquisición de habilidades de lectura y escritura, sino que las personas involucradas afronten la realidad de una nueva manera crítica y vital, con actitud creativa y libre (Reyes, 1995). Rumbo (2006) constata que en el contexto Europeo los proveedores de la educación de las personas adultas se vinculan con movimientos populares.

La Conferencia Internacional sobre **Educación de las Personas Adultas** que desarrolla UNESCO desde el año 1972¹⁰⁰ destaca la necesidad de capacitar a las personas adultas de forma global e integradora. Sin embargo, el enfoque que señalamos en este trabajo comprende la educación para las mujeres adultas no como una educación donde se les enseña una materia básica sino como una educación donde se dialoga en un proceso de enseñanza-aprendizaje mutuo, ellas también enseñan. Foucault (1999) llama “saberes sometidos” a ese conjunto de conocimientos que estaban descalificados, señalados como no conceptuales o insuficientes. Es decir, saberes ingenuos y jerárquicamente inferiores, situados por debajo del umbral del conocimiento científico. Saberes que, según Foucault, aparecen con la resistencia, sólo son posibles si se elimina la dictadura que ejercen los saberes englobadores y totalizadores. En definitiva, se trata de aceptar unos saberes discontinuos, locales, descalificados que se han pretendido suprimir en nombre del conocimiento verdadero. Esta insurrección de los saberes consiste en introducir nuevas posibilidades del saber, como una alternativa a los poderes centralizadores que imponen paradigmas determinados (Ávila, 2007). Es decir, se trata de legitimar una experiencia horizontal que promueva el intercambio, la reflexión, la investigación

⁹⁹ El posestructuralismo, puede definirse como uno de los discursos académicos postmodernistas, que presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas (Pinar et al., 1995).

¹⁰⁰ Especial mención merece la Declaración de Nairobi celebrada en 1976 sobre la educación para adultos.

y la formación de manera integral en un aprendizaje a lo largo de la vida que empodere, generando una red de aprendizaje alternativo al tradicional (Olmos et al., 2016; Rumbo, 2006). En este sentido Puigvert (2001), desarrolla la *orientación dialógica*, que trata de abrir espacios de participación donde las voces de las mujeres cobran protagonismo. Melgar (2007) apunta que a la hora de acceder a la formación el sistema tradicional ha obviado la inteligencia y habilidades que han desarrollado las mujeres en la práctica cotidiana. Por eso, en estos espacios se construye el feminismo dialógico, donde muchas mujeres sin titulación reivindican que su voz sea escuchada y se fomenta que se vean así mismas como sujetos con capacidad para opinar. Las mujeres toman conciencia de que tienen muchas cosas que aprender pero también muchas cosas que enseñar y aportar, aumentando así su autoestima (Melgar, 2007).

Para finalizar introducimos las **evaluaciones participativas** como otra estrategia pedagógica que puede generar empoderamiento. Concretamente, enfatizamos la llamada **evaluación empoderante** de David Fetterman (1995, 2001, 2005) ya que puede aplicarse en las comunidades de mujeres adultas. En este sentido, es una metodología que incide en la reflexión y la participación cediendo protagonismo a los educandos que se capacitan y diseñan programas en una estructura horizontal de aprendizaje comunitario donde la escucha activa y el trabajo en grupo son fundamentales. La evaluación empoderante se desarrolla dentro de las evaluaciones participativas¹⁰¹ que a su vez provienen de la Psicología Comunitaria desarrollada por Rappaport (1987), Zimmerman (1992, 1995) y Kieffer (1984). Se centra en la participación ciudadana y el desarrollo comunitario.

Úcar (2014), afirma que las personas y los grupos a través de las evaluaciones participativas van dialogando sobre sus circunstancias, aprendiendo y enseñando, generando reflexión y solución. Pueden ser grupos, personas en situación de vulnerabilidad pero también incluye a aquellas personas que quieren mejorar su vida o su nivel de desarrollo a través de prácticas culturales. El autor resume las ideas básicas de las evaluaciones participativas que según él surgen a partir de

¹⁰¹ Existen dos corrientes generales de participación evaluativa: La Participación Evaluativa Práctica (PEP) y la Evaluación Participativa Transformadora (EPT) (Cousins & Earl, 1992; Cousins & Withmore, 1998; Cousins 2003; Tandon & Fernandes, 1984; Plottu & Plottu 2009). En términos generales el primer enfoque pretende potenciar la utilización de la evaluación mientras que el segundo enfoque pretende empoderar a los individuos y los grupos a través del proceso evaluativo. Las evaluaciones colaborativas y empoderante están estrechamente vinculadas a estos dos enfoques (Fetterman, 1996). Todas estas evaluaciones comparten valores comunes y en todas hay un nivel de participación por parte de los interesados. Úcar (2014), diferencia cuatro enfoques generales de evaluaciones enfocadas a la participación de las personas: La evaluación colaborativa, la evaluación participativa práctica, la evaluación participativa transformadora y la evaluación empoderante.

tres ejes: la participación, la evaluación y el aprendizaje “...las personas somos las protagonistas de nuestras propias vidas; las personas crecemos, aprendemos y mejoramos haciendo; las relaciones sociales son mediadoras de nuestro aprendizaje y nadie educa a nadie como nadie empodera a nadie” (p.16)

Concretamente, Fetterman se inspira en la teoría empoderante de Zimmerman, éste le aporta el marco teórico de lo que va a ser la evaluación empoderante (Fawcett et al., 1994; Zimmerman, 2000). En el proceso empoderante las personas intentan hacerse con el control, obtener recursos y comprender críticamente el entorno social. El proceso se considera empoderante si ayuda a las personas a desarrollar las habilidades para convertirse en personas independientes que resuelvan sus problemas y tomen decisiones. A través de los resultados empoderantes se pueden estudiar las consecuencias de la ciudadanía en el intento de ganar más control a través de las intervenciones de los participantes. Como ya se ha explicado en el apartado 1.4, el empoderamiento cuenta con tres niveles: individual, organizacional y comunitario que están interconectados y son interdependientes tanto en el proceso como en el resultado (Zimmerman, 1995, 2000).

Este proceso de empoderamiento personal, organizacional y comunitario busca la transformación social a través de la evaluación comunitaria, que pretende cambiar la realidad hacia un estado mejor del ser y de estar en la vida. En este sentido, Kieffer (1984) afirma que es más fácil que la persona confíe en sus capacidades cuando el entorno le apoya y se le hace partícipe de proyectos en las organizaciones “*Cuanto más participo más entiendo, cuanto más entiendo más motivada me siento y actué, cuanto más actué soy más proactiva, cuanto más proactiva soy, acentué mis capacidades y cuanto más acentué mis capacidades, más probable es que continúe*” (p.22).

Como se ha explicado, la realidad varía según el contexto tiempo-espacio y en el proceso de concienciación, los individuos van adquiriendo conciencia de la realidad. De este modo, los ciudadanos desarrollan la habilidad de hacerse preguntas y evaluar las causas sociales, políticas, económicas y culturales en el contexto vivido y la falta de poder que es un elemento clave en el camino del empoderamiento. Este proceso se ha relacionado con las actitudes, valores, prejuicios, y creencias que sostienen las personas sobre la realidad social (Laverack, 2001).

En este sentido, este tipo de evaluación es “*capacitadora e iluminadora, busca la experiencia y el conocimiento y facilita el crecimiento, el desarrollo y el perfeccionamiento de los que intervienen en el proyecto*” (Nirenberg et al., 2000, p.48). Según Inglis (1997), el empoderamiento supone que muchas competencias sean posibles, aportando oportunidades y fomentando que nuevas competencias

sean aprendidas en el contexto de la vida, evitando así perpetrar lo que los expertos mandan, lo que se traduce en capital cultural, obtener conocimiento y desarrollar habilidades.

Estos planteamientos se relacionan con las obras de Amartya Sen (2000) y Nussbaum (2012) y el *enfoque de las capacidades* centrado en la desigualdad de las mujeres. Como hemos explicado en el capítulo anterior, argumentan que los problemas de este tipo son de gran importancia, las mujeres padecen desigualdad en muchos terrenos. Además, afirman que es un problema de desarrollo ya que la negación de las oportunidades a las mujeres frena el avance de las naciones y evidencia que los enfoques de desarrollo actuales siguen siendo inadecuados, mientras que el *enfoque de las capacidades* funciona mejor (Nussbaum, 2012, p.174).

Para Amartya Sen (2000), en muchas evaluaciones el espacio correcto se ubica en las libertades fundamentales, las capacidades para elegir la vida que queremos valorar. A través del proceso de evaluación participativa, la persona cuenta con la oportunidad de construir proyecto, aprendizaje, red, evaluación, historia y acción libremente mientras trasciende su ser en un sujeto activo que colabora y crea. En este proceso se combinan las capacidades individuales y colectivas ya que el grupo cuenta con la oportunidad de desarrollar sus valores y compartir sus recursos (Ferrerías, 2012; Inglis, 1997).

Withmore (1990), ya viene marcando la antesala de lo que significa el empoderamiento unido a la participación ciudadana. Para ella, el proceso participativo no sólo empodera a las estudiantes sino que también mejora el programa. Este modelo combina, la investigación, la educación y la acción con el fin de mejorar la situación social y económica de las personas. Implica un cambio social donde la justicia, la igualdad y el empoderamiento son la clave. Las personas además de adquirir control para transformar la realidad comunitaria, generan conocimiento, creando así una sinergia de conocimiento grupal. Se asume que el conocimiento es fuente de poder, por tanto, quien controla la información adquiere poder. Según Withmore (1990,1997), tanto los educadores como las feministas han discutido el concepto de poder y empoderamiento llegando a la conclusión de los diferentes niveles de empoderamiento que se han mencionado anteriormente, donde en el nivel personal influye el sentimiento de autoeficacia y la creencia de capacidad y el aprendizaje; en el grupo se generan oportunidades de participación y se manifiesta la acción en la comunidad o instituciones.

En este proceso participativo de evaluación empoderante las personas son colaboradoras, por eso la figura del evaluador se centra en facilitar el camino para alcanzar metas pero son las personas las que auto-determinan sus objetivos. Withmore (1997), habla del evaluador como

habilitador, que significa dar un paso más que la figura del facilitador, quien se centra en el proceso, el habilitador además incluye la acción concreta para transformar la realidad. Los valores en los que se centra Tax (1958), son la verdad y la libertad, su programa es de acción pero también de escucha y aprendizaje, dice que no se puede imponer el punto de vista del investigador porque nadie sabe mejor que las propias personas lo que les conviene y necesitan y éstas deben tener la libertad de tomar sus propias decisiones (Tax, 1958; Zimmerman, 2000).

Fetterman (2001), admite que la evaluación empoderante no es la panacea, se encuentra en un estado de evolución constante, abierta a la mejora continua, al diálogo y el debate. Sin embargo, no duda en afirmar que el fin es tratar de mejorar la práctica y fomentar la autodeterminación. Para ello, incluye técnicas que ayudan a las participantes a ser críticas, analíticas y honestas. Lo consigue a través de la participación democrática para asegurarse que todo el mundo está representado y talleres¹⁰² que incluyen debate, puesta en común de ideas y el cuestionamiento de los resultados. Además, al igual que Shapiro et al., (1982-1988), Fetterman (2005) también introduce una evaluación alternativa a la tradicional, que es compatible con la investigación y evaluación de programas dirigidos a estudios de las mujeres y feminista. Esta evaluación es flexible y se adapta a las diferentes situaciones y entornos de las mujeres y es altamente participativa, es muy claro que se van a escuchar las voces de todas aquellas mujeres que quieran hacerse oír. Para esto la confianza en todos los niveles es fundamental.

Resumiendo, la comunidad es parte integrante de sus propios problemas y, por tanto, la evaluación incluye a las personas en el proceso evaluativo para que sean ellas mismas las que solucionen sus dificultades y consigan lo que se proponen con el fin último de que mejoren su vida y consigan una transformación personal y social. La evaluación empoderante pretende trabajar por objetivos que logren una transformación social más justa y equitativa, y en el proceso posibilitar el desarrollo y el empoderamiento personal, organizacional y comunitario de las personas y grupos, desarrollando un proceso cíclico cada vez más fuerte. En definitiva, este tipo de evaluaciones son metodologías utilizadas para mejorar la vida de las personas a través de la transformación.

En conclusión, a través de la toma de conciencia y el pensamiento crítico las personas pueden comprometerse con la acción y con el cambio. La educación consiste en convertir a las personas

¹⁰² El proceso metodológico de la Evaluación Empoderante de David Fetterman se explica detalladamente en el capítulo tres.

en sujetos para que construyan identidades y transformen el mundo relacionándose con las demás, haciendo historia. Es decir, la educación empoderante consiste en provocar una actitud crítica y reflexiva para activar la acción. Para esto y a través del diálogo y la educación entendida en términos de horizontalidad, se debe superar tanto la cultura del silencio que critica Freire (1970) y tomar el poder relacionado con el saber.

En los siguientes apartados se desarrolla un breve recorrido geográfico e histórico sobre la aplicación de la pedagogía crítica en el empoderamiento de las mujeres primero en el mundo y en el contexto vasco después.

2.2.2. La educación para el empoderamiento de las mujeres: una revisión contrastada



7. Esculturas. Dora Salazar, artista contemporánea¹⁰³

Este subapartado presenta una revisión de investigaciones para aportar evidencias acerca de programas, proyectos y evaluaciones educativas dirigidas a empoderar a las mujeres a nivel mundial durante los últimos veinte años (1995-2016).

Concretamente, los artículos que se analizan en este apartado abarcan numerosos temas vinculados a las mujeres y su empoderamiento. Temas relativos a salud (parto, sida, cuidados), economía (micro-créditos, rural, empresa), comunicación (tv, cursos online), cultura (arte, deporte), psicología (identidad, subjetividad), diversidad (jóvenes, mayores, madres, líderes o

¹⁰³ Dora Salazar es una artista plástica nacida en Navarra en 1963. Realiza sus estudios de Bellas Artes en La Universidad Pública Vasca (EHU-UPV) y se doctora en escultura en 1989. Entre sus obras uno de los temas es el de las mujeres, que tiene su protagonismo como se refleja en su línea de esculturas llamadas Corsés.

simplemente pobres), violencia de género (sexual, económica, psicológica, física), Derechos Humanos y Organizaciones Internacionales, política o educación.

Cada artículo se centra en un contexto que en suma abarca el escenario mundial, ya que la vulneración de derechos acaecida engloba a todos los países del planeta: mujeres indígenas, africanas, latinas, árabes, chinas, australianas, vascas y un largo etc. Padecen desigualdad de sexo y de género. Aunque es cierto que el tema dentro del marco de empoderamiento puede variar según el contexto, por ejemplo las mujeres indias y los microcréditos, las mujeres africanas y las labores rurales o las mujeres americanas y su imagen en televisión; no es menos cierto que el fondo del problema es exactamente el mismo, la desigualdad estructural y sistémica del binomio sexo-género.

Para llevar a cabo este trabajo, se han recopilado más de 100 artículos sobre el empoderamiento de las mujeres adultas dentro de un marco de educación no formal y crítica a través de diferentes buscadores especializados de fuentes académicas (ERIC, PsycInfo, Dialnet, Google Academic), revistas, libros y tesis. Entre estos se han seleccionado una treintena de artículos que responden a los criterios de “educación empoderante y mujeres adultas”. Una vez seleccionados los artículos se han dividido en los siguientes ámbitos de investigación referidos a la educación vinculada a las mujeres: a) alfabetización de mujeres y b) experiencias educativas y empoderantes para mujeres adultas. Este segundo ámbito se ha dividido a su vez siguiendo los criterios de “experiencias o talleres” de mujeres por una parte y de “estudios evaluativos, de representaciones y vivencias educativas” por otra parte. Se analizan a continuación.

a) Alfabetización de mujeres

Pese a que nos hemos centrado en las experiencias de educación no formal y empoderante para las mujeres adultas, se han recogido trabajos sobre alfabetización porque se considera un paso previo al proceso de empoderamiento. Sin embargo, existen experiencias de programas educativos no formales donde a través de talleres como el teatro las mujeres, a pesar de ser analfabetas, comienzan su proceso empoderante.

Como se ejemplifica en el primer cuadro de la tabla 2.3., se han encontrado diversos estudios (6 experiencias) entre los años 1997 y 2012 que vinculan la alfabetización con el empoderamiento de las mujeres en países en vías de desarrollo y con alto nivel de analfabetismo como Nigeria, Ghana, Sudan o lugares de Asia entre otros. Se desarrollan programas educativos como herramientas empoderantes para que estas mujeres a través de círculos de alfabetización y

programas de educación formal puedan acceder a la educación superior, cambiar su estatus familiar y laboral, ampliar sus conocimientos y sus oportunidades laborales, promocionarse laboralmente, aumentar su poder adquisitivo e incidir en la comunidad y en la política. Pese a que los programas intentan que las mujeres participen en los proyectos y que respondan a sus necesidades, los estudios demuestran que estas prácticas no son suficientes. Las participantes pueden aumentar su sentimiento de autoeficacia pero el paso del empoderamiento personal al empoderamiento comunitario es muy lento (Tagoe, 2008).

En general, las mujeres se conciben como receptoras mientras que perciben a las organizaciones como donantes. En este sentido no se sienten autorizadas para diseñar, participar con agencia, tomar decisiones o exigir responsabilidad. Es decir, responden a una jerarquía como meras usuarias pasivas. Además, como afirma Greany (2008) los programas basados en la educación clásica formal siguen reforzando los estereotipos de género y el statu quo perpetuando las relaciones sociales y de género. Por eso, los diversos autores alegan que se necesita de enfoques más matizados que impliquen a las mujeres de forma horizontal (Aksornkool, 1997; Cameron, 2012; Greany, 2008; Okunuga & Akintayo, 2011; Tagoe, 2008).

En este sentido la mayoría de programas internacionales vinculados a la ONU, se centran en la educación formal de las niñas y mujeres enfocadas al tercer objetivo del milenio (ODM) (Cameron, 2012; Hanemann, 2012). Sin embargo, también se destaca desde estos estratos la necesidad de impulsar políticas y programas de educación no formal donde se incida no sólo en programas económicos, también en programas educativos insertos en programas locales para que las mujeres analicen la política y lleguen a participar en ella (Hanemann, 2012). Por ejemplo, en los programas analizados por Aksornkool (1997), se incide en trabajar temas de género entre las mujeres, lo cual repercute positivamente en la comunidad. Estos contenidos con perspectiva de género, se van introduciendo en la nueva generación de la ED, que además se abre a las nuevas tecnologías para facilitar el acceso a la educación de las mujeres y niñas (Okunuga & Akintayo, 2011).

Tabla 2.3. Programas de Alfabetización

AUTORA (AÑO)	ÁMBITO GEOGRÁFICO	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RESULTADOS
Aksornkool (1997)	Mujeres participantes proceden de 14 países de Asia ¹⁰⁴ y del Pacífico	Empoderar a través de la alfabetización Basado en el programa de ONU “Educación para el empoderamiento” Temas de género, habilidades de trabajo, alfabetización-aritmética	5 seminarios internacionales y talleres prácticos de matemáticas y labores	-----	Beneficios para las mujeres, para su familia y para la comunidad. Necesidad de trabajar buena relación con los hombres. Importancia de la educación sistemática
Cameron (2012)	Proyecto enmarcado en los ODM estudio teórico	Empoderar a las mujeres y niñas 3 ODM	Educación formal iniciativa de alfabetización	Revisión	Se argumenta que la mejora de los procesos educativos son básicos para el bienestar (basándose en la teoría de <i>enfoque de capacidades</i> de Sen)
Greany (2008)	Norte de Sudan (mujeres desplazadas)	Alfabetización participativa para educación básica	Herramientas educativas para el empoderamiento y la equidad	Entrevistas con mujeres participantes (25) y miembros del equipo	El programa sigue reforzando los estereotipos de género. Se necesita un enfoque más matizado para evaluar el empoderamiento y mecanismos de seguridad (las mujeres pueden estar en peligro)
Hanemann (2012)	35 países con mayor índice de analfabetismo 3er ODM	Alfabetización para el empoderamiento	(proyecto 5 años)	Análisis de datos secundarios	Mejora de la alfabetización en comparación con otros países que no han participado en el proyecto. Concluye que aún queda mucho por hacer en temas de empoderamiento. Se destaca la importancia de que las políticas impulsen programas de alfabetización y educación no formal a nivel nacional y local
Okunuga & Akintayo (2011)	Nigeria	Recortar la brecha entre hombres y	Educación formal a distancia (ED)	400 cuestionarios	Los programas ED, logran un mayor acceso de las mujeres a la educación que aunque quieren escolarizarse no pueden por falta de tiempo y recursos

¹⁰⁴ Bangladesh, Bhutan, China, India, Japón, Laos, Myanmar, Nepal, Pakistán, Papua nueva Guinea, Filipinas, Sri Lanka, Tailandia y Vietnam.

		mujeres a través de recursos educativos				
Tagoe (2008)	Ghana (distintas regiones)	Alfabetizar a las mujeres	La Organización (AAIG) activa programas educativos “círculos de alfabetización” para que solucionen sus problemas. Proyectos organizados desde las entidades sociales	Evaluación	Las mujeres han aumento su sentido de autoeficacia pero el paso de empoderamiento personal al comunitario es muy lento. Sienten que AAIG es donante y ellas receptoras y no exigir responsabilidad	

Fuente: Elaboración propia

b) Experiencias educativas y empoderantes para mujeres adultas

Gran parte de la bibliografía de las mujeres se centra en los talleres y programas que desarrollan metodologías dirigidas a las mujeres centradas en una pedagogía crítica. Estos artículos que tratan específicamente la educación no formal empoderante para mujeres adultas se han dividido según categorías de análisis. Por una parte, se han diferenciado 14 investigaciones que responden a programas educativos basados en las “experiencias o talleres” que se centran en actividades pensadas para las mujeres con la intención de facilitar el empoderamiento de éstas (tabla 2.4). Por otra parte, los 12 estudios que responden a “estudios evaluativos y de investigación” sobre programas educativos y que tratan de medir los resultados de estos talleres o programas educativos (tabla 2.5).

A través del análisis de todos estos artículos hemos recogido como **rasgos principales y comunes** a todos ellos los siguientes criterios. Un factor común es que los programas se centran en el empoderamiento de mujeres en países en vías de desarrollo, fundamentalmente en grupos de rentas más bajas (Saldanha & Signorini, 2016). Es decir, las participantes son mujeres consideradas vulnerables que viven en barrios marginados, entornos rurales y/o de pastoreo o centros penitenciarios (Baird, 2001; Ghose & Mullic, 2015; Morgan et al., 2010; Quispe, 2016). En el caso de países desarrollados se trata de mujeres pertenecientes a minorías étnicas, inmigrantes o mujeres mayores (Bronwyn, 2008; Di Martino, 2016; Narushima, 2004; Spry & Marchant, 2014).

Además, los talleres y programas educativos empoderantes clasificados se basan en una pedagogía crítica que hunde sus raíces en la filosofía de Freire. Así mismo, se ha encontrado un importante número de artículos sobre talleres insertos en programas de educación no formal centrados en metodologías feministas. Los artículos evaluativos también se centran en este tipo de metodologías, lo que supone incidir en las narrativas a través de la dialéctica, los debates y discursos de las mujeres. Finalmente, otro criterio de análisis teórico ha versado sobre las diferentes temáticas como por ejemplo el concepto de empoderamiento, los procesos individuales y comunitarios o el poder. En definitiva, el objetivo principal de estos programas busca facilitar el empoderamiento personal y comunitario a través de la toma de conciencia crítica, el desarrollo de capacidades y la participación activa de las mujeres. Lo analizamos a continuación.

Comenzamos con un artículo ejemplificador que recoge una amplitud de temas que se deben abordar para cubrir las necesidades de las mujeres y lograr intereses estratégicos. Lo

encontramos en el estudio de González (2006), sobre Costa Rica y la Agenda Política del Movimiento de Mujeres Costarricenses (APM, 1997) que presenta 11 temas centrales fruto de las demandas de las mujeres organizadas del S. XX:

“Economía, medioambiente y desarrollo sostenible, toma de decisiones, violencia de género, salud, educación para la igualdad, trabajo, comunicación, relaciones, responsabilidades familiares, arte y cultura e identidades culturales y étnicas” (González, 2006, p.160)

Los temas se integran en la agenda política de las mujeres de Costa Rica, como base de lucha de los últimos años desde fin de siglo, lucha que requiere según la autora la participación activa tanto de la academia como de los grupos de mujeres. De este modo, se perciben diferentes voces que denuncian la diferencia y se comprometen hacia el proceso de cambio (González, 2006).

Nos ha llamado la atención que un tema común que se considera importante tanto en los países en vías de desarrollo como en los países desarrollados, es el de “empoderamiento y la salud” de las mujeres. Se han encontrado investigaciones sobre salud en países de rentas más bajas como Nigeria (Usman, 2009) o Nepal (Shrestha, 2003) y también en países de rentas más altas como Australia aunque dirigidos a las mujeres aborígenes (Bronwyn, 2008) y EEUU-Boston (Birden, 2002). Lo que muestra que la salud es un tema central que vulnera los derechos de las mujeres en general.

En esta línea, los programas educativos para mujeres adultas a través de las **experiencias o talleres de empoderamiento** se basan en la educación crítica y empoderante y encauzan sus objetivos a lograr el **empoderamiento personal y comunitario**. Por ejemplo, en el artículo de Shrestha (2003), se logran ambas esferas, este estudio se basa en el modelo de Freire (1970) sobre educación empoderante y acción participativa para lograr que las mujeres en Nepal se empoderen en torno a la salud. El modelo se entiende como un proceso y un resultado; en el proceso se activa un ciclo de reflexión y acción; de este modo se pretende activar el proceso empoderante donde las mujeres toman conciencia, desarrollan sus capacidades y aumentan su autoestima. El fin pretende que las mujeres transformen la comunidad y mejoren las condiciones del resto de las mujeres rurales, considerándose esto el resultado. La autora concluye que al entender mejor el significado del empoderamiento, las mujeres pueden desarrollar nuevas estrategias empoderantes para el futuro. De este modo, a través de las metodologías críticas y empoderantes las mujeres detectan las necesidades prácticas y estratégicas (Batliwala, 1997; Jones & Ellis 1995; Morgan et al., 2010; Rowlands, 1997)

En general, los trabajos que desarrollan el proceso enfatizan la importancia de la toma de conciencia crítica de la situación personal y comunitaria como primer eje estratégico. Coincidiendo con los autores del primer capítulo, las mujeres toman conciencia de su situación personal pero también de su contexto (Batliwala, 1997; Birden, 2002; Gokool-Ramdoo, 2005; Jones & Ellis, 1995; Narushima, 2004; Rowlands, 1997; Shresta, 2003).

Es decir, estos programas empoderantes inciden en que se cumpla el proceso; primero la toma de conciencia y posteriormente el desarrollo de capacidades como cuestionar, reflexionar, dialogar entre ellas y en la sociedad, incentivar la búsqueda de soluciones a los problemas por parte de las mujeres y actuar con agencia (Birden, 2002; Clover & McGregor, 2011; Shresta, 2003). En este sentido se destaca la importancia de lo colectivo, de que las mujeres se organicen y se movilicen para generar cambios en la comunidad a través de la participación y la agencia (Daniels, 2002; Narushima, 2004; Sánchez, 2015).

Para lograr el empoderamiento colectivo, los estudios en general, ponen de manifiesto que la organización de las mujeres se vincula con la generación de redes que surgen cuando éstas trabajan en proyectos y objetivos comunes (Batliwala, 1997; Spry & Marchant, 2014). Al mismo tiempo, la implicación en la transformación de la comunidad supone una acción política que se encamina a cambiar las estructuras sistémicas y de poder. Autores como Morgan et al., (2010) o Gokool-Ramdoo, (2005) vinculan el empoderamiento comunitario con la influencia de las mujeres de realizar cambios políticos. Este influir en la política se relaciona con actuar activamente y con agencia. Por ejemplo, Baird (2001) o Sánchez (2015) muestran que a través de la educación y la movilización las mujeres comienzan a actuar con agencia para activar cambios sociales y cubrir sus necesidades. En este sentido, se enfatiza la importancia de encontrar espacios empoderantes para lograr objetivos tanto en las investigaciones sobre talleres como sobre evaluaciones (Di Martino, 2016; Ghose & Mullic, 2015; Soto & Fawaz, 2016). Pero también se han detectado límites y obstáculos estructurales e ideológicos que impiden avanzar en la transformación social y en el éxito de los programas. Clover & McGregor (2011) indagan por ejemplo sobre la implicación directa de las mujeres canadienses en la política donde las ciudadanas no se sienten integradas en los estratos políticos, sobre todo las que no son blancas y tienen baja formación. Concretamente, el papel de la política, la corrupción y la pobreza se detectan como problemas sistémicos que dificultan el acceso de las mujeres a la educación, lo que redundaría en un círculo vicioso como también se constata en los estudios evaluativos (Stacki & Monkman, 2003; Supriya 2015).

Aún así, la mayoría de los resultados de los programas en torno a los procesos empoderantes son positivos. Por ejemplo, Jones & Ellis (1995) estudian el programa de educación no formal

donde participan 200 mujeres del Caribe y del Sur del Pacífico. Según las autoras, se logra un empoderamiento personal y político. Por una parte, a raíz de este programa las participantes consiguen entenderse mejor y también comprenden las causas de la situación social que les afecta como mujeres. En esta fase se desarrolla un pensamiento crítico y se desarrollan capacidades aumentando la autoestima de las mujeres para accionar el cambio. Las mujeres toman el control de sus vidas y se motivan para cambiar a nivel personal y a nivel político, tomando decisiones que afectan a sus vidas. Concluyen enumerando los beneficios de estos programas que además de proveer de información a las mujeres y de incentivar el desarrollo, son cauces abiertos para que éstas accedan a nuevos lugares y compartan experiencias.

Se han analizado las **metodologías participativas** enfocadas en la educación dentro de los programas educativos para mujeres. La mayoría de los estudios analizados en torno a las experiencias o talleres de las mujeres son recientes. Sin embargo, la educación empoderante, crítica y feminista que incide en la toma de conciencia sobre las estructuras desiguales, basándose en el diálogo y la participación de las mujeres, se viene desarrollando desde hace décadas a través de programas y talleres.

Por ejemplo, en los años 80 y de forma paralela al surgimiento del concepto, se organizaron talleres de empoderamiento en el Sur de Asia, primero para los colectivos más desfavorecidos y luego para las mujeres más vulnerables. Concretamente en el Sur de Asia, Batliwala (1997), desarrolló talleres sobre *“la educación para el empoderamiento de las mujeres”* que incluía estrategias para generar espacios y tiempos con el fin de posibilitar que las mujeres pudieran trabajar juntas, en lugar de ser beneficiarias o receptoras de programas de desarrollo. Batliwala (1997, p.205), trabaja en talleres a través de varios enfoques: el empoderamiento a través del desarrollo rural, el empoderamiento a través de intervenciones económicas y el empoderamiento a través de la concientización y de las organizaciones de las mujeres generadoras de redes. Este último enfoque es el que más se asemeja al modelo de empoderamiento analizado en esta tesis. También lo desarrolla Rowlands (1997) en Honduras, que se centra en el desarrollo de una conciencia crítica a través del diálogo y el análisis sobre la estructura de desigualdad y la capacitación de las mujeres para acceder a nuevos conocimientos y suplir así las necesidades de las mujeres. Por su parte Lagarde (2000), más recientemente, escribe sobre los talleres promovidos por la educación popular basados en Freire en América Latina donde se basan en estrategias pedagógicas participativas con un enfoque transformador en las organizaciones y los movimientos de mujeres. Estos movimientos promueven la pedagogía feminista que busca resignificar la interpretación del mundo en espacios pensados para despertar la conciencia feminista.

La pedagogía feminista se materializa en talleres pensados para sensibilizar y capacitar en la perspectiva de género e impulsar acciones políticas pero también para estimular la autoestima en una búsqueda de realización personal (Spry & Marchant, 2014). Lagarde (2000), explica que los talleres feministas son espacios pedagógicos de conciencia y reunión entre mujeres. La meta de estos talleres es difundir la cultura feminista en diferentes ámbitos (historia, filosofía, ética, derecho, arte, política...) para que cada mujer y cada grupo se apropie de los conocimientos y pueda elaborar argumentos desde esta visión del mundo y así ubicar su experiencia desde los ejes teóricos feministas elaborando una visión propia y personal. En estos espacios se trabaja la pedagogía crítica basada en Freire para que las mujeres tomen conciencia de los roles de género y desarrollen capacidades para posteriormente elaborar estrategias de cambio y tomar decisiones que afectan a sus vidas y a la comunidad (Baird, 2001; Birden, 2002; Shresta, 2003; Sperandio, 2011). Para lograr estos fines se destaca la importancia de la cotidianidad y metodologías basadas en talleres y estrategias grupales (Saldanha & Signorini, 2016).

Las herramientas que hemos encontrado en las diferentes experiencias basadas en la pedagogía crítica y empoderante son diversas: la fotografía, el teatro, la poesía o la lectura sirven como estrategias para que las mujeres examinen su identidad, construyan conocimiento, desarrollen capacidades y actúen con agencia. De este modo, las participantes consiguen expresarse a través de estos medios y reflexionan sobre su situación personal y comunitaria.

Los resultados de estos estudios son positivos, las mujeres comienzan a sentirse fortalecidas y a detectar sus necesidades, buscar soluciones a sus problemas y tomar decisiones personales y comunitarias (Baird, 2001; Morgan et al., 2010; Sánchez, 2015; Supriya, 2015; Yoshida, 2013). Por ejemplo, Yoshida (2013), investiga sobre las actividades autónomas que se desarrollan en las bibliotecas públicas de Japón, impulsando el empoderamiento personal de las mujeres al reforzar la identidad de éstas como mujeres autodidactas. Otro ejemplo destacable relacionado con la poesía lo recoge Baird (2001), que investiga sobre un grupo de presas afroamericanas, latinas y angloamericanas que al trabajar la poesía comienzan a reflexionar y a discutir críticamente. En este caso llama la atención que comienzan a surgir voces activistas entre mujeres privadas de libertad para efectuar el cambio en la comunidad incentivando así la participación social.

Una característica significativa de estos programas educativos se centra en la participación y la implicación de las mujeres en los proyectos, son espacios propositivos, como se ha visto en el artículo de Lephoto (1995). Es decir, son las propias mujeres las que proponen cambios y mejoras en los talleres, desarrollándose así el sentimiento de empoderamiento e impulsando la

creatividad. Es el caso también, del programa de Mauritania estudiado por Gokool-Ramdoo (2005), donde se buscan espacios que permitan a las mujeres participar en actividades educativas que promuevan su potencial personal y su creatividad. En este programa se incentiva un análisis feminista a través de entrevistas y se analiza la percepción de las participantes con el fin de avanzar en un sistema social de desarrollo. Otro ejemplo de importancia participativa es el caso de las mujeres mayores de Canadá que en lugar de sentirse “inútiles” como adjetiva la autora, se integran en los talleres desarrollando una identidad colectiva (Narushima, 2004).

Además, en estos programas educativos que se basan en **metodologías feministas** las mujeres ocupan espacios para debatir, hablar de sus miedos, conflictos, anhelos, rompiendo la cultura del silencio que critica Freire (1970), en un ambiente predispuesto a la confidencia y a la confianza. Un ejemplo de ello lo trabaja Daniels (2002), se refiere al programa impulsado en África del Sur, donde se implementa la educación popular y feminista a través de talleres. En estos talleres se desarrolla un programa dialéctico donde las participantes comparten ideas y experiencias, lo que la autora considera empoderante. Además, Daniels (2002) se centra en las vivencias e historias de vida narradas por estas mujeres, este tipo de entrevista supera la distancia entre las participantes y la entrevistadora que se centra en las voces de las mujeres. Así, las historias de vida iluminan las experiencias de grupos invisibilizados. Del mismo modo, el estudio de Bronwyn (2008), concluye que es imposible que las mujeres aborígenes se empoderen mientras no se escuchen sus voces y añade que este desempoderamiento afecta negativamente a su salud. Según el estudio, debe activarse un proceso empoderante que impulse el aumento de la autoestima, la educación y la inclusión de estas mujeres. Además, es la cultura dominante la que debe hacer el esfuerzo de adaptarse y comunicarse con las mujeres y no al revés.

Tabla 2.4. *Experiencias o talleres de empoderamiento*

AUTOR/A (AÑO)	ÁMBITO GEOGRÁFICO	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	RESULTADOS
Batiwala (1997)	Sur de Asia	Lograr el empoderamiento incidiendo en la Concientización personal y comunitaria	Talleres de formación, participación y organización de mujeres (redes)	-----	Las mujeres abordan su posición y sus necesidades estratégicas
Baird (2001)	Mujeres de nacionalidades: Afroamericana, Latinas, Angloamericanas	Empoderar a las mujeres presas	Metodología de Freire. Leer, reflexionar y discutir poesía como herramienta para examinar su identidad personal y valores y construir comunidad	Entrevistas a 15 mujeres de edades comprendidas entre 19 y 40 años	Comienzan a surgir voces activistas para efectuar el cambio en su comunidad, que desemboca en participación social. Las mujeres demuestran agencia y resistencia al sistema penitenciario
Birden (2002)	Boston	Conseguir que las mujeres adopten visión crítica y creen un clima democrático basado en el diálogo, la reflexión y el aprendizaje	Pedagogía crítica de Freire Las mujeres participan en los programas educativos sobre cuerpo y salud	Análisis conceptual sobre educación basado en un estudio de caso comparativo (12 mujeres)	Entretienen el contenido y proceso educativo: concientización y desarrollo de capacidades. La educación popular es transformadora
Clover & McGregor (2011)	Vancouver, Canadá	Lograr el cambio socio político: que las mujeres participen en la política	Pequeños grupos de mujeres adultas trabajan la educación no formal para y la pedagogía feminista	Estudio exploratorio, basado en las experiencias de las mujeres utilizando encuestas	A pesar de que se crean oportunidades desde las lentes feministas, las mujeres muestran temor ante el poder político que se crea para los hombres siendo excluyente para las mujeres (sobre todo las de menor educación y piel oscura)
Daniels (2002)	África del Sur	Identificar la participación en la comunidad	Educación popular y feminista a través de talleres participativos como estrategia metodológica	Historia de vida de 16 mujeres líderes a través de entrevistas, dibujos y fotografías. El tipo de entrevista supera la distancia entre las mujeres y la entrevistadora que se centra en las voces de las mujeres	Las historias de vida iluminan las experiencias de grupos invisibilizados

			Programa dialéctico, las mujeres comparten experiencias de vida e ideas		
Gokool-Ramdoe, (2005)	Mauritania	Lograr que las mujeres busquen empoderarse para el desarrollo	Educación online a distancia desde un análisis feminista	Entrevistas para analizar las experiencias de vida y percepción de las mujeres	Este tipo de educación puede introducir a las mujeres en la educación para el desarrollo personal pero sólo si las relaciones de poder son bien entendidas y negociadas por las mujeres (toma de conciencia). El estudio remarca la importancia de los “espacios de conocimiento”
Jones & Ellis (1995)	Caribe y el Sur del Pacífico	Impulsar el empoderamiento personal y político: toma de conciencia; pensamiento crítico y toma de decisiones	Programas de educación basados en cuatro seminarios	200 mujeres de diferentes países del Caribe, que participan en cuestionarios y asistencia a los seminarios	El que las mujeres participen en estas experiencias y seminarios les aporta oportunidades para reflexionar sobre sus opciones, sus deseos, las necesidades estos programas no formales y la inequidad de género. Lo que se considera beneficioso para ellas.
Morgan et al., (2010)	Costa Rica	Lograr el empoderamiento personal, organizacional y comunitario a través de la reflexión	Las mujeres sacan fotografías de la comunidad y hacen comentarios (Photovoice)	Investigación y acción participativa y colaborativa que utiliza teoría feminista para abordar las preocupaciones de 7 mujeres de grupos oprimidos	Se crean conexiones dentro de la comunidad y se capacita a las personas para evaluar sus necesidades colectivas y así poder expresarlas a los responsables políticos
Narushima (2004)	Canadá	Potenciar el activismo social entendido como programas de educación no formal para mujeres adultas y de la tercera edad	Se integran en diferentes áreas o talleres basados en las motivaciones de las abuelas	Estudio de caso basado en análisis documental y trabajo de campo	Se desarrolla una identidad colectiva y sentimiento de empoderamiento (conciencia crítica, energía creativa, autoconfianza)
Rowlands (1997)	Honduras	Suplir necesidades de las mujeres y acceder a nuevos conocimientos	Talleres. Conciencia crítica: diálogo y análisis sobre	-----	Se logra una mejora en el empoderamiento personal, organizacional y comunitario de las mujeres

			capacitación y desigualdad			
Sánchez (2015)	Caribe y Centro América	Lograr el empoderamiento y la concienciación comunitaria	Investigación acción feminista basada en el teatro (migrantes)	Investigación acción feminista. Entrevistas individuales y focus groups semiestructurados	Se logra construir conocimiento y que las mujeres actúen con agencia	
Shrestha (2003)	Nepal	Lograr el empoderamiento de las mujeres basado en procesos individual y organizacional (conciencia, capacidades y autoestima) para lograr resultado en la comunidad	Utilizar metodología basada en Freire, educación empoderante Reflexión, diálogo desarrollo de capacidades y participación	-----	Se espera que el proceso basado en el conocimiento impulse mejoras en la salud de las mujeres y de la comunidad potenciando el empoderamiento de las mujeres ligadas al ámbito sanitario	
Soto & Fawaz (2016)	Chile	Generar lugares de empoderamiento espacial	Creación de microempresas rurales	Entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión a las mujeres (narrativas) en cuatro grupos de emprendimiento	Se genera autonomía económica y procesos de agencia	
Sperandio (2011)	Bangladesh	Empoderar a las mujeres para que controlen y cambien sus vidas	Programa educativo que entrena a las mujeres para dirigir escuelas rurales	Encuestas y entrevistas a 152 mujeres de las aldeas	Se detecta la necesidad de un enfoque holístico para diseñar iniciativas de cambio para potenciar y promover la igualdad de género La adopción de roles masculinos por parte de las mujeres lleva a la normalización de papeles no tradicionales en las aldeas generando transformación comunitaria	

Fuente: Elaboración propia

Es decir, a través de estas metodologías feministas cualitativas, las voces de las mujeres son vitales para dar sentido al proceso en los talleres y experiencias. Pero además, los 12 **trabajos analizados que evalúan la eficacia de estos programas educativos**, también utilizan técnicas cualitativas y feministas. Para ello, la estrategia utilizada versa en indagar sobre las experiencias de las mujeres a través de talleres donde las participantes toman parte narrando sus historias de vida y debatiendo sobre los programas, los talleres y sus necesidades como mujeres. Las narrativas se basan en entrevistas individuales y grupales, observación o análisis documental (Bronwyn, 2008; Caceido & Solarte-Pazos, 2015; Ghose & Mullic, 2015; Lepphoto, 1995; Quispe, 2016; Stacki & Monkman, 2003; Supriya, 2015; Usman, 2009).

Cook & Weisberg (1983), explican que las metodologías feministas se han considerado poco científicas, según las autoras el error se basa en comparar estas metodologías con las tradicionales. Esta incompreensión se apoya en los vacíos de reconocimiento e investigación que han existido en los temas de género, la creencia de que sólo las mujeres podían investigar temas de género, la conciencia sobre la necesidad de reformular conceptos para dar sentido a los intereses de las mujeres. Las autoras resaltan que el asunto del poder siempre ha estado presente, reformulando el concepto en “*la habilidad de hacer algo*” (p.129). Mertens (2010) indaga sobre el paradigma transformador que se logra a través de las evaluaciones con perspectiva de género. Las inequidades se centran en grupos que históricamente han sido marginados, la evaluación estudia las estructuras de poder y basándose en los derechos humanos y la justicia social actúa para transformar. El evaluador se pregunta cómo puede contribuir a lograr la justicia social y se sumerge en la cultura del grupo. Su misión es hacer oír las voces de los menos poderosos de forma respetuosa y ética.

Finalmente, varios programas concluyen que la concepción crítica del feminismo proporciona un marco útil para que las mujeres analicen y comprendan las estructuras de poder que no son estáticas. Como apunta Gokool- Ramdoo (2005) en la investigación enfocada en talleres, el empoderamiento se lleva a cabo sólo si las relaciones de poder son bien entendidas. En este sentido según Ghose & Mullic (2105), el empoderamiento no puede ser asumido en términos categóricos, producir cambios requiere aprender el arte de la negociación del poder a varios niveles. Por ejemplo, Ghose & Mullic (2105), analizan en el Norte de la India, si el programa de educación desarrollado 15 años antes ha sido empoderante. Destacan que las mujeres a través de las narrativas, contradicen el discurso tradicional de alfabetismo y desarrollo en favor de la concepción crítica feminista que muestra cómo negociar y ostentar el poder. De este modo con un enfoque más holístico las mujeres adoptan roles tradicionalmente masculinos y la sociedad

acaba acostumbrándose y aceptando como se ha analizado en las investigaciones sobre experiencias (Sperandio, 2011).

Entre los trabajos evaluativos se ha estudiado por una parte, **“el concepto y representación”** que las mujeres poseen sobre la palabra empoderamiento (Bronwyn, 2008; Quispe, 2016). Un ejemplo se aplica en el estudio de Bronwyn (2008), sobre las aborígenes australianas, donde a través de las narrativas de estas mujeres se interpreta el significado que para las participantes tiene el concepto de “empoderamiento”. La autora afirma que la palabra empoderamiento frecuentemente es mal entendida y que existen muy pocos estudios sobre la concepción que las mujeres tienen del término. En esta misma línea el estudio llevado a cabo en Lima por Quispe (2016), concluye que la palabra “empoderamiento” resulta difícil de reconocer en las participantes al no resultarles familiar.

Por otro lado, el tema sobre **“proceso empoderante”** es común en la mayoría de los estudios. Por ejemplo, el estudio de Quispe (2016), indaga el impacto del empoderamiento en un grupo de mujeres peruanas, al entrar en un proyecto de tejido textil. Los resultados se reorganizan de acuerdo al proceso de empoderamiento de Rowlands (1997) que, como se ha visto, desarrolla los niveles personal, interpersonal o relacional (relaciones próximas) y colectivo. Este estudio concluye que mientras los trabajos no remunerados resultan poco favorecedores para el empoderamiento individual, los remunerados mejoran la participación en las decisiones dentro del hogar, reafirmandose así la necesidad de que los proyectos incluyan ingresos económicos para las mujeres. El empoderamiento relacional también mejora cuando las mujeres se sienten más seguras de sí mismas mejorando las comunicaciones y negociaciones en sus casas. En cuanto al empoderamiento comunitario, parece no beneficiarse tanto de la participación del proyecto. En este caso concreto, al relacionarse de forma íntegra con el mundo del textil y el tejido tienen poco contacto con aspectos organizacionales lo que mengua la posibilidad de que estas mujeres adquieran otros recursos.

Además, también se han encontrado estudios sobre el proceso empoderante basado en la Psicología Social Comunitaria y sus tres niveles; el psicológico, el organizacional y el comunitario desarrollado por Zimmerman, (1995). A modo de ejemplo, el artículo de Caceido & Solarte-Pazos, (2015) trata sobre un grupo de mujeres colombianas que se empoderan dentro de una ONG y conforman empoderamiento en su comunidad, muestra un proceso en el tiempo que se da en los tres niveles psicológico, organizacional y comunitario (Rappaport & Hess 1984; Zimmerman & Rappaport 1988; Zimmerman 1995). Estas mujeres logran implementar proyectos y actividades en el marco de políticas públicas desde las organizaciones centradas en

el desarrollo social. Por una parte, emerge una conciencia personal y crítica respecto a los roles asumidos por las mujeres en su cotidianidad (Sperandio, 2011). Por otra parte, la organización les brinda la oportunidad de participar tomando decisiones y compartiendo responsabilidades y por último, las mujeres acceden a recursos de la comunidad asumiendo la diversidad e invitando a los hombres a participar. De este modo la organización local genera procesos de empoderamiento a partir de la acción y la movilización, construyendo una estructura para la liberación del oprimido que en este caso son las mujeres que van identificando las necesidades según van interpretando los problemas a través de la reflexión. El resultado deviene en el bienestar de las mujeres a nivel individual, en el entorno social y en la comunidad, logrando la transformación en el tiempo y su fortalecimiento personal y grupal.

Otro programa a mencionar es el implementado en Leshoto (Sur de África), donde se logra un empoderamiento personal y comunitario por parte de las mujeres cuando se integran en los talleres. En este programa las experiencias y opiniones de las participantes cobran especial importancia. Éstas, proponen cursos con perspectiva de género como: derechos de las mujeres, participación política, relaciones en el matrimonio, abuso doméstico, apoyo entre mujeres, liderazgo, combatir la debilidad personal, derechos humanos, entender cómo la cultura afecta a las mujeres, educación sexual o la importancia de participar. Sin embargo, las autoras subrayan que para impulsar estas iniciativas y que las mujeres puedan pensar en estrategias para sus necesidades, se requiere apoyo exterior por parte de las instituciones. Además, la participación de las mujeres implica la mejora de los programas y a la vez se crean redes sociales para que las participantes se movilen y se ayuden entre ellas (Lephoto, 1995; Spry & Marchant, 2014).

En conclusión, este marco global nos sitúa dentro de un panorama donde los diversos estudios basados en este tipo de educación no formal encuentran resultados positivos. La mayoría de estos programas aboga por continuar con esta labor mejorando los ya existentes y desarrollando otros nuevos en diferentes espacios de la geografía mundial. Además, se ha comprobado que estos programas son útiles en ambientes y lugares heterogéneos, son flexibles y se deben adaptar a la situación y al contexto, pudiéndose trabajar en los talleres con herramientas dispares. Por último, se subraya la importancia de la participación de las mujeres y el apoyo de las instituciones para que estos programas tengan éxito.

Tabla 2.5. Estudios de evaluaciones, representaciones y vivencias

AUTOR/A (AÑO)	AMBITO GEOGRÁFICO	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS EDUCATIVAS	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	RESULTADOS
Bronwyn (2008)	Australia (aborígenes)	Conocer el concepto de empoderamiento de las mujeres	Narrativas basadas en las experiencias de las mujeres sobre el concepto de empoderamiento y su relación con la salud	Entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas	Las mujeres desconocen el significado de empoderamiento. Además se constata que la cultura dominante es la que debe adaptarse a las mujeres y no al revés
Caccido & Solarte-Pazos (2015)	Colombia	Conocer cómo un grupo de mujeres se empodera y generan empoderamiento en la comunidad	Base teórica: Psicología Comunitaria: proceso psicológico, organizacional y comunitario	Estudio de caso: análisis de documento, grupos de discusión (12) y entrevistas	Empoderamiento de comunidad a través de la comprensión de empoderamiento de mujeres en organizaciones
Di Martino (2016)	País Vasco	Reflexionar sobre los factores que influyen en la transformación de identidad en inmigrantes latinas y el proceso empoderante	Entrevistas a mujeres Inmigrantes basada en experiencias, desde la perspectiva constructivista feminista	Estudio exploratorio. Análisis de datos secundarios	Las mujeres ganan fortaleza y transforman su identidad y aunque siguen dentro de la subordinación familiar ganan en independencia
Ghose & Mullic (2015)	Norte India	Analizar 15 años después del programa de educación recibida por las mujeres	Programa educativo empoderante dirigido a mujeres marginadas	Narrativas de 56 mujeres rurales	Cuando se trabaja el empoderamiento desde una concepción crítica y feminista proporciona un marco útil para analizar las experiencias de las mujeres y el proceso que permite a las mujeres entender y negociar las estructuras de poder y encontrar espacios para ejercer la agencia. Se subraya también a necesidad de analizar las complejidades en torno a la relación entre la educación y el empoderamiento
González (2006)	Costa Rica	Analizar lo logros de los temas planteados por las mujeres en la Agenda Política	Se trabajan 11 temas a tratar en la Agenda de Mujeres Costarricenses	Análisis de documentos encontrados en las bibliotecas de cuatro universidades	Se impulsan temas de género en la agenda política y la academia

Lephoto (1995)	Leshoto, Sur de África	1-Evaluar el punto de vista de las mujeres 2-Entender el sentimiento de empoderamiento de éstas 3- Explorar cómo la educación no formal puede servir para empoderar a las mujeres	Se analizan todas las experiencias y opiniones de estas mujeres. Las propias mujeres sugieren cursos. Las mujeres reflexionan y se organizan para lograr cambios prácticos y estratégicos, además se trabaja la acción personal y colectiva en las dimensiones cognitivas, psicológicas, económica y política.	Se analizan las opiniones y experiencias de 20 mujeres participantes en el programa	Se logra empoderamiento personal y colectivo al trabajar la concientización. Las mujeres reflexionan y se organizan para lograr cambios prácticos y estratégicos, además se trabaja la acción personal y colectiva en las dimensiones cognitivas, psicológicas, económica y política
Quispe (2016)	Lima, Perú	Indagar el impacto de empoderamiento en un grupo de mujeres organizadas en el sector del tejido textil	Proceso basado en Rowlands (1995): niveles individual, relacional y colectivo	Entrevistas semiestructuradas a 8 mujeres participantes en el proyecto durante más de 3 años	Escaso conocimiento sobre la palabra empoderamiento Niveles individual y relacional fortalecidos pero el nivel comunitario se fortalece menos
Spry & Marchant (2014)	Australia	Evaluar el empoderamiento en el programa relacionado con la educación	Programa educativo de empoderamiento para mujeres adultas	Evaluación en tres fases, 500 participantes. Post-test, entrevistas telefónicas estructuradas y observaciones	El programa capacita a las mujeres para desarrollar sus talentos. Se aumenta la autoestima de las mujeres, inteligencia emocional y movilización. Además, se mejora el programa incluyendo redes sociales y ayudando a otras mujeres
Stacki & Monkman (2003)	Sur de Asia y Usa (mujeres latinas)	Analizar los obstáculos al empoderamiento	Procesos dialécticos basados en perspectivas subjetivas	Dos estudios de caso. Los datos se recopilan con estrategias cualitativas basadas en la teoría crítica y feminista	El proceso empoderante crea mayor igualdad de género
Supriya (2015)	India rural	Explorar las dimensiones del empoderamiento de las mujeres que han participado en	Teoría crítica basada en las experiencias de vida narradas de las mujeres	Estudio de caso. Entrevistas en profundidad, focus group, conversaciones, análisis documental, observación	Los resultados destacan las limitaciones incorporadas en estos programas y contextos. Concretamente, el papel de la política, la corrupción y la pobreza como problemas sistémicos que dificultan el acceso de las mujeres a la educación

CAPÍTULO 2

		programas de educación no formal			
Usman (2009)	Nigeria	Evaluar la eficacia del programa y las estrategias implementadas sobre educación y salud	Programa de educación para mujeres nómadas (pastoras)	Focus group, entrevistas y observación y narrativas de vida de las mujeres	Los objetivos se han cumplido, se ha mejorado la salud personal y la formación que se vincula al empoderamiento de las mujeres
Yoshida (2013)	Japón	Investigar las bibliotecas públicas como instituciones educativas y empoderantes para las mujeres	Bibliotecas públicas para empoderar a las mujeres con actividades que incentiva la autonomía	Se analiza la historia de un grupo de estudio que comentan su experiencia a través de seis sesiones	El resultado muestra que el aprendizaje autónomo de las mujeres en las bibliotecas públicas, refuerza la identidad como mujeres autodidactas

Fuente: Elaboración propia

2.2.3. Espacios de educación no formal en nuestro entorno



8. Ilustraciones. *Françoise Collandre*¹⁰⁵, artista contemporánea.

A continuación vamos a analizar los espacios educativos vascos, donde las mujeres viven el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una educación empoderante por ser liberadora, inclusiva, humanizadora y crítica. Se trata de una educación feminista complementaria a la tradicional. Estos espacios educativos pueden ser formales pero también informales y aglutinadores de nuevas enseñanzas y metodologías, lugares alternativos donde mujeres diversas desarrollan una pedagogía feminista que busca que éstas adquieran nuevos recursos, perspectivas y fuentes de conocimiento (Lagarde, 2000).

A nivel local, estos espacios se engloban dentro de las prácticas feministas vascas que devienen de una historia de trabajo feminista que puede vincularse al desarrollo de una pedagogía con perspectiva de género y empoderante para las mujeres.

Basándonos en la clasificación de Esteban (2014, p.64), que redacta un capítulo sobre el feminismo vasco donde vincula el conocimiento y el espacio, hemos señalado los grandes ámbitos del feminismo y los nuevos espacios. Los grandes ámbitos que distingue en el movimiento feminista son: el asociativo, el institucional, el profesional y el académico. Estos a su vez, se complementan y enlazan con espacios actuales, entre los que la autora señala por considerar más significativos “el aula universitaria”, “el espacio de internet” (redes sociales,

¹⁰⁵ Collandre nace en París, donde vive y trabaja actualmente. Es diplomada por la Escuela Nacional Superior de Oficios Artísticos de París. Collandre accede a los Talleres de Bellas Artes de la Ciudad en pintura y grabado y expone desde 1981 et travail París.

blogs, talleres online...) y “la casa de la mujer” donde se aglutinan asociaciones de mujeres, los servicios de igualdad y las escuelas de empoderamiento (EE). Nosotras hemos añadido el espacio “mixto” como lugar de encuentro del sujeto feminista.

Estos nuevos espacios, a su parecer, son clave en el feminismo. Son espacios que se prestan para desarrollar una educación diferente a la tradicional donde mujeres en su mayoría de todas las edades y culturas se relacionan en un binomio de enseñanza-aprendizaje tanto en espacios de educación formal como de educación no formal.

Según Zabala (2008) el feminismo sigue buscando espacios, ya que se considera un bien necesario y transversal. La autora explica que las feministas buscan espacios diferentes más institucionalizados o mixtos o con otras reivindicaciones pero se preocupa por el peligro de desaparecer *“Una historia vasca propia de mujeres organizadas, que no tiene por qué ser repetida de forma idéntica a como ha sido hasta ahora, corre el peligro de desaparecer por falta de voluntad expresa de construir espacios propios”* (Zabala, 2008, p.37).

Por todo ello, en este punto vamos a desarrollar la historia feminista vasca vinculada a los ámbitos feministas para desembocar en algunos de los nuevos espacios actuales vascos de conocimiento, red y participación como son los espacios mixtos, los espacios virtuales y especialmente las Casas de las Mujeres y las Escuelas de Empoderamiento.

Como muestra la figura 2.1, en las Casas de las Mujeres y Escuelas de Empoderamiento (EE) se trabaja conjuntamente con los ámbitos asociativos-asamblearios, institucionales, profesionales y académicos-universitarios para lograr la igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres.

Figura 2.1. Nuevos espacios. Casas de las Mujeres y Escuelas de Empoderamiento (EE)



Fuente de elaboración propia a partir de Esteban (2014, p.64)

Comenzando con los antecedentes históricos, el feminismo siempre ha vivido en red y ha actuado en el área de la participación social y política. No se puede hablar del feminismo vasco

sin mencionar los **movimientos asociativos**. Celorio & Muniain (2007) entienden la participación como la acción de tomar parte. Se trata de un derecho y una práctica asociada a la “democracia” y a la “ciudadanía” que interpela a todas las instituciones políticas y sociales. Varela (2010) y Subirats (2002), coinciden en que se trata de reconocer en las comunidades mayor presencia de soportes políticos y estratégicos para favorecer la participación de las personas y la transformación de sus realidades. Así, la participación funciona si se activan elementos que faciliten la creación de conexiones entre personas y grupos. Para ello, es necesario que se reconozcan intereses comunes como es el caso de las mujeres que ven vulnerados sus derechos y limitadas sus libertades.

Los grupos sociales se movilizan para adquirir recursos y activar acciones de respuesta a agravios, representan los intereses de diferentes personas y tratan de influir en la política con el fin de conseguir estos objetivos. Es decir, un movimiento social se produce cuando los actores sociales entendidos como parte significativa de la población conciertan sus acciones alrededor de demandas comunes que son incompatibles con el orden social y político existentes. Estos enfoques constructivistas son creadores de nuevas identidades sociales, azuzados por un marco de injusticia legitimada por la tradición cultural y la costumbre (Dalton & Kuechler, 1992; De Miguel, 2003; Tarrow, 1994).

En este sentido, Zabala (2008) alude al movimiento feminista que se ha dado en las “Asambleas Feministas de Euskadi” considerado como un movimiento autónomo y contestatario. Este movimiento vasco cuenta con un recorrido de apenas cuatro décadas, ha ido superando obstáculos y aún debe resolver retos. Zabala (2008) expresa que la importancia del grupo militante no se suple con cientos de voluntades individuales por muy feministas que éstas sean. El movimiento feminista vasco ha visto necesario salir a la calle para ocupar los espacios vedados ocupando otros espacios sociales y políticos. En los años 80 se genera el feminismo institucional con el surgimiento de Emakunde; el feminismo académico surge desde los llamados Women’s Studies o los hoy denominados Estudios de Género y a nivel asociativo se desarrollan diferentes organizaciones de mujeres.

Por ejemplo, en el año 2005 surge Berdin Sarea a partir de un acuerdo de colaboración entre EUDEL (Asociación de municipios vascos) y Emakunde con el objetivo de crear una red de municipios vascos para alcanzar la igualdad y luchar contra la violencia hacia las mujeres. Para estos espacios, **el marco institucional** es clave a la hora de reconocer de manera oficial derechos y obligaciones para la igualdad. El VI Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres de Euskadi (Emakunde, 2014) en su eje sobre cambio de valores también incluye el apoyo al

empoderamiento personal, colectivo y social así como cambio de valores. Unido a este ámbito, **el marco profesional** se refiere a las técnicas de igualdad que se vinculan al movimiento feminista y que trabajan sobre todo a nivel municipal pero también en las Diputaciones Forales, en el Gobierno Vasco y en el Gobierno de Navarra (Esteban, 2014, p.64).

De este modo, las asociaciones que hacen mella en las conciencias activamente, son una interlocución en las administraciones públicas que a través de sus representantes forman parte del Consejo de Dirección de Emakunde con voz y voto, la cual apuesta por impulsar el movimiento asociativo. El movimiento feminista ha tendido a estar muy centralizado en barrios y pueblos y en las últimas décadas han surgido muchas asociaciones de diversa índole que aglutinan a muchas mujeres (Esteban, 2014, p.63).

El que se transversalice el feminismo en los distintos campos de la sociedad no debería suponer un problema. La Asamblea de Mujeres de Bizkaia valoró de forma positiva esta tendencia *“pensamos que este proceso de institucionalización del feminismo no ha perjudicado, sino todo lo contrario, al conjunto de las mujeres y al feminismo en general, puesto que ha permitido su reforzamiento y difusión”* (Zabala, 2008, p.37). El problema viene cuando se trabaja y piensa en “habitaciones separadas” sin comunicación, sin sinergias ni coordinación. Retomando la metáfora de Virginia Woolf (1929), es apropiado que una casa contenga cien “habitaciones” mientras exista un salón común.

En este sentido, desde la cultura feminista que vive el movimiento en red se trabajan nuevos pactos sociales tanto a nivel local, estatal e internacional. Así, la Coordinadora Feminista (Feminismo Estatal de Organizaciones Feministas)¹⁰⁶ se reúne en un seminario en el año 2013 en Barcelona¹⁰⁷ para trabajar necesidades, propuestas, alianzas, redes y participación. En estas jornadas se reflexiona y debate sobre las prácticas “redistas” y sobre las alianzas que se desean potenciar. Egio (2013), elabora un relato sobre este seminario donde recoge entre otras notas cómo se piensan los diferentes cauces de estar en las calles y se alega que una forma privilegiada de estar a pie de calle es desde las Casas de las Mujeres que siguen multiplicándose. Es el caso de la Casas de la Dona de Valencia, o la Ca la Dona de Barcelona que abren las puertas de sus locales a la calle. En Córdoba también se persigue un proyecto para defender un espacio propio y crear las Casas de la Igualdad pero dependen del consentimiento institucional y político para culminar el proyecto.

¹⁰⁶ Para más información consultar en la página <http://www.feministas.org/>

¹⁰⁷ Se reúnen unas 60 feministas de Euskal Herria, Extremadura, Andalucía, País Valencià y Catalunya.

En el entorno vasco las personas conviven en casas desde hace años¹⁰⁸, un ejemplo es el de las feministas de Plazandreok en Donosti que han logrado una casa gracias a la reivindicación feminista y a la coyuntura política “*todos los grupos feministas de la ciudad creamos expresamente una asociación que se llama Casa de las Mujeres para coger con el ayuntamiento esa casa*” similar al caso de Basauri¹⁰⁹. Otro ejemplo de crear espacios para reunirse con autonomía y bajo el mismo techo son los Txokos de Iruña, definidos como espacios de confluencia feminista. En estas redes feministas que se fraguan al calor de los movimientos sociales, se fermenta la creación de nuevos marcos de referencia, de nuevos significados. Lo que nos devuelve al sentimiento de “laboratorio” vinculado a las Escuelas de Empoderamiento que nombra Sanz, en la entrevista realizada por Martín (2007)¹¹⁰, y percibir estos espacios de escuelas como creadores de nuevas identidades y nuevos modelos de subjetividad a partir de la formación y de la participación activa en la vida social, política, cultural y educativa (Fernández, 2015, p.225).

Actualmente, son varios los grupos feministas organizados en Euskadi y conectados en red. La Coordinadora Feminista, agrupa dentro de los colectivos feministas del estado a varias organizaciones vascas que se encuentran en esta red: Arabako Emakume Asanblada, FemistaAlde!, Bizkaia Emakume Asanblada, Emakume Internazionalistak.

Existen otros grupos feministas como Bilgune Feminista de Euskal Herria (BF) que surgió en el año 2002 para trabajar desde una perspectiva feminista y abertzale. Este grupo y movimiento social consiste en una red de mujeres que intenta luchar por la diferenciación jerárquica al trabajar la identidad sexual de las personas y el espacio. BF cuenta con una escuela feminista llamada Emagin¹¹¹ creada en el año 2002 (Andoain, Guipúzcoa) que trabaja la investigación feminista y ofrece talleres en similar línea a los de las Escuelas de Empoderamiento colaborando y trabajando en red con éstas para alcanzar el mismo fin: la igualdad real y efectiva y facilitar herramientas para el empoderamiento. Las Redes y Escuelas de Empoderamiento no actúan solo de cara a la opinión pública, sino que permanecen sumergidas elaborando la visión feminista de la realidad (De Miguel, 2003).

¹⁰⁸ Casa de la Mujer de Ermua, primera casa de la Mujer de Euskal Herria, marzo de 2003, convirtiéndose en referente para el resto de localidades y en hito del feminismo vasco. Ver capítulo IV teoría sobre Casas de Mujer y Escuelas de Empoderamiento, Red de Bizkaia.

¹⁰⁹ Se desarrolla en el capítulo cuatro.

¹¹⁰ Entrevista realizada por Circulo Solidario (2007) a Anabel Sanz del Pozo, técnica de igualdad del Ayuntamiento de Basauri.

¹¹¹ Para más información consultar la página:

http://bilgunefeminista.eus/eu/Emagin/Formakuntza_Dokumentazio_eta_Ikerkuntza_Feminista

Estos espacios de educación no formal mantienen una fuerte relación con el **feminismo académico y la universidad** ya que la educación feminista vasca se relaciona con la universidad. Además, se genera otro modelo de participación donde las mujeres generan espacios y tiempos para el empoderamiento. En estas “habitaciones” se fraguan intra-redes entre mujeres diversas con ganas de gestionar nuevos lugares y tiempos a su favor.

Los antecedentes históricos del movimiento feminista vasco comienzan a estructurarse en Bilbao en 1976 y las primeras Jornadas Feministas en Euskal Herria se organizaron por colectivos feministas en el campus de Leioa en el año 1977 a las que le siguen la segunda y la tercera en los años 1984 y 1994. La IV Jornada Feminista de Euskal Herria (2008) tuvo lugar en la Escuela Náutica de Portugalete-Bizkaia, (Epelde et al., 2015; Esteban, 2014; Zabala, 2008).

Zabala (2008), detecta el peligro de que la universidad sea un espacio cerrado, elitista y poco accesible para otras mujeres. En la misma línea, Esteban (2014), llama *circuitos de conocimiento feminista* a los estudios universitarios donde tanto las alumnas como las profesoras se benefician mutuamente de la experiencia y el conocimiento de las otras. La única crítica trata de la relación vertical que se forma entre profesoras y alumnas. Según la autora, se ha ganado en especialización y profesionalización pero se ha perdido en horizontalidad y conexión con la experiencia para articular las ideas y saberes en su conjunto (Esteban, 2014, p.68-71)¹¹².

A su vez, como hemos señalado, la universidad se relaciona con otros espacios educativos empoderantes no formales. Estos nuevos espacios vascos para el conocimiento, donde las mujeres son el eje central, se caracterizan por interactuar con los diferentes tipos de educación,¹¹³ ser inclusivos y fomentar el espíritu crítico. Además, se suplen parte de las carencias del sistema escolar convencional. En este sentido se pueden entender como un complemento enmendador del sistema educacional en su imperfección. Sin embargo, Vázquez (1998, p.15) apunta que es errático considerar el carácter alternativo de la educación *no formal* a la *educación formal*. La educación *no formal* es insuficiente a la hora de resolver problemas y no puede suponer una alternativa respecto a la *formal*. Es necesaria una convergencia y una interrelación entre los

¹¹² Existe un proyecto puente en Portugal donde los llamados Laboratorios de empoderamiento actúan como una fusión entre universidad y escuelas de empoderamiento. La Universidad de Beira Interior pone en marcha estos laboratorios de empoderamiento en el año 2013, en colaboración con la ONG Quarta Parede, para que por medio de la educación no formal y reflexionando críticamente por medio de la intervención artística las mujeres se empoderen (Sales de Oliveira, 2014).

¹¹³ Formal, informal, no formal, internacional. La Belle (1982, p.160) afirma que la educación *no formal* se acuñó para dar respuesta a necesidades y demandas nuevas que el sistema educativo *formal* no atendía.

diferentes tipos de educación, debe existir una comunicación transversal de género en todos los ámbitos y sistemas educativos. Para Paulston (1972, p.9), la clave radica en tratar de incorporar la educación feminista y empoderante en todas ellas. Estos centros se crean para responder a necesidades, generar redes entre mujeres e impulsar la participación socio política.

Un ejemplo, lo encontramos en el Centro de Documentación de Mujeres llamado Maite Albiz¹¹⁴ (Bilbao), que en el año 2016 gana el premio de empoderamiento para las mujeres. El objetivo de este proyecto es crear un espacio para la conservación de un fondo documental que sirva de apoyo al conocimiento y al estudio de la situación de las mujeres en el mundo, potenciando la difusión de la información y de los estudios feministas. Además el centro desarrolla una extensa red de contactos que permite poner en relación a las mujeres de las instituciones, de las asociaciones y de todo tipo de actividades de carácter feminista,¹¹⁵ desarrollando educación no formal para las personas.

En Euskal Herria, las mujeres se conectan en espacios físicos y virtuales para intercambiar reflexiones, formarse, socializarse y movilizarse entre otras acciones. Los diferentes entes y colectivos de mujeres (asociaciones, asambleas, casas, escuelas) se enlazan entre sí. La Coordinadora Feminista, El Bilgune Feminista, las diferentes asociaciones y grupos de mujeres feministas en sus diferentes formas e identidades (Escuelas de Empoderamiento,¹¹⁶ Sareinak,¹¹⁷ Skolastika,¹¹⁸ Mugarik Gabe,¹¹⁹ Virginia Woolf eskola¹²⁰ ...), **trabajan en red por los derechos de las mujeres** en diferentes sectores y tienen acceso en red a través de sus páginas web, locales o universidades entre otros¹²¹. En estos espacios se impulsa la participación no solamente entendida como vinculada a los movimientos sociales, sino también como un tipo de participación feminista vinculada a los espacios privados que impulsa procesos de

¹¹⁴ Centro de Documentación Maite Albiz, Edificio Yon, Casco Viejo, La Pelota, 10, Bilbao. El Centro fue el proyecto de un grupo de trabajo de la Asamblea de Mujeres de Bizkaia en 1982. Premios Zirgari Sariak, a la igualdad de la Diputación de Bizkaia y BBK.

¹¹⁵ Para más información consultar en <http://www.emakumeak.org/es/cdoc>

¹¹⁶ Consultar capítulo IV.

¹¹⁷ Red de literatura vasca creada en el año 2007 y centrada sobre todo en mujeres.

¹¹⁸ Oferta cultural nacida en Bilbao en el 2003. El objetivo es crear una ventana desde la que asomarse a la literatura y la cultura creada por mujeres.

¹¹⁹ Organización No Gubernamental vasca de Cooperación al Desarrollo declarada de Utilidad Pública, nacida en 1987. Sus objetivos principales son la equidad de género, los pueblos indígenas y la vida sostenible.

¹²⁰ Espacio propio para las mujeres alcaldesas y concejales vascas que incluye trabajo en red y el intercambio de experiencias sobre el ejercicio de la política social. Una escuela para el empoderamiento individual y social.

¹²¹ Otros espacios donde se desarrollan talleres y charlas feministas son Azkuna zentroa de Bilbao (La Alhóndiga), Hika Ateneo en Bilbao o Tabacalera en Donostia.

empoderamiento individuales. Además de desarrollar una educación empoderante crítica, feminista y no formal son expresión de nuevas formas de vivir y compartir los espacios.

Lagarde (2000) narra cómo en los feminismos de las últimas décadas la participación de las mujeres les ha conectado entre ellas como personas pero también les ha conectado con otros procesos sociales y políticos. Mujeres de diversas épocas han participado en movimientos sociales y políticos buscando transformar el mundo en beneficio de la mayoría. Sin embargo, la autora concluye que algo ha faltado y se pregunta cuál es la carencia. Las feministas han generado experiencias educativas, laborales y políticas. Han colocado el tiempo y el espacio como parámetros de realización y lucha y en estas acciones han sentido autoestima. Concluye afirmando que para transformar la autoestima de las mujeres además de estas acciones urge modificar los espacios y sus usos.

En este sentido se han creado nuevos lugares relacionados con las instituciones, las universidades y los movimientos sociales, basados en una educación empoderante no formal, vasca y feminista. En estos lugares las mujeres adquieren y desarrollan conciencia, reflexionan y comparten experiencias de vida y sabiduría. Son espacios donde se fortalece la agencia de las mujeres y se gestan nuevos modelos de subjetividad a partir de la conciencia de la situación de género. Según Fernández (2015), en las últimas décadas se han conquistado lugares donde se han promovido el cuestionamiento de los roles tradicionales de género, la participación activa de las mujeres, la formación de estas y su empoderamiento. Lo define como un proceso que genera cambio interno y externo *“espacios feministas creados con intención de cambio... lugares de formación y resocialización en los que se gestan nuevas socializaciones en las que se apoyan cambios identitarios, personales y colectivos”* (p.224). Se refiere, a los nuevos lugares explicados al comienzo de este apartado, donde las mujeres pueden continuar su proceso de empoderamiento.

Estos nuevos lugares en red son 1) los espacios mixtos, 2) las redes sociales denominados ciberfeminismo y 3) las Casas de las Mujeres y Escuelas de Empoderamiento, espacios donde la diversidad de mujeres se mezcla para lograr avances a través del diálogo y las metodologías feministas en un marco participativo de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en los siguientes párrafos.

1) **Los espacios mixtos** como nuevos espacios para estar en red y compartir espacios de formación y participación. Las dos cuestiones a tratar en este punto aunque tengan relación no deben confundirse; por una parte la generación de “nuevas masculinidades”, hombres que son sujetos feministas y que luchan por la igualdad real y efectiva, espacios mixtos que cobran

sentido. Por otra parte, la importancia de mantener espacios sólo para mujeres debido a la necesidad de empoderamiento de las mismas. En este punto se desarrolla el significado de “masculinidad” y posteriormente se diserta sobre la necesidad de mantener espacios específicos para mujeres.

La primera pregunta que nos planteamos es ¿Quién es el sujeto feminista? Foucault (1981) demostró que la llamada Modernidad ha encerrado la sexualidad en categorías y le ha otorgado efectos normativos. Lagarde (2000) alega que la Modernidad ha significado cambios profundos en la feminidad pero también lo ha hecho en la masculinidad. Butler (2007) por su parte, realiza un alegato no solo por la superación del sistema binario género masculino-femenino sino que va más allá y trasciende la dicotomía sexual hombre-mujer.

En palabras de Kimmel (1997), *“la masculinidad es siempre cambiante, la construimos a través de nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo y la virilidad ni es estática ni es atemporal”* (p.49). Apunta como rasgo del hombre masculino occidental actual, aquel que no debe realizar tareas o actos que sugieran feminidad ya que consiste en no parecer femenino, es decir “ser hombre” significa “no ser mujer”. Sin embargo, la sociedad avanza dentro de unos parámetros distintos a los de épocas pasadas y ser rudo, violento o poco sentimental son marcas de una normatividad en desuso. Hoy en día se habla de “nuevas masculinidades” que reflejan el cambio social por parte de los varones.

Camps (2000, p.18), apunta que del mismo modo que la mujer se ha hecho más hombre y se ha apropiado ciertas ventajas que fueron exclusivas de ellos, ahora los hombres deberían hacer el movimiento inverso y aprender de las vidas de las mujeres y de lo socialmente positivo.

La masculinidad tradicional, se mide por el éxito o el poder *sobre*, entendido en términos económicos de posición social. Pero los hombres que luchan por la igualdad entienden el poder como la capacidad de pensar y actuar para la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades. Según Gabarró (2008), la igualdad supone modificar los roles propios de cada cultura y adoptar un verdadero compromiso, incorporando formas de ser y de estar históricamente consideradas femeninas como nuevas formas de entender la masculinidad. Para lograr una sociedad más justa es necesario reconstruir la identidad masculina. El primer paso es que los varones adquieran conciencia de que el cambio es necesario. El autor describe un hombre de verdad como aquella persona que es completa, combinando la energía y la fuerza con las emociones y la ternura, el ámbito público con el ámbito privado. Este nuevo hombre debe ser igualitario, incorporando las diferencias como enriquecedoras y positivas; por último,

el nuevo hombre debe ser pacífico y contemplar la violencia como algo que humilla a quien la utiliza (Gabarró, 2008, p.89).

Una pieza clave de equilibrio es la incorporación de los hombres al trabajo de cuidados diseñando una nueva masculinidad. A pesar de que ciertas asociaciones de hombres ya se reúnen para intentar conseguir una igualdad real, el déficit en la participación de éstos es un asunto notable. Por eso Beijing imaginó la participación de los hombres como medio necesario para abordar las desigualdades entre hombres y mujeres (MenEngage, 2015, p.20)¹²². En esta línea, Emakunde (2008), señala que son pocos los que actúan con conciencia y trabajan por la igualdad. Es decir, deberían comprometerse a cambiar personalmente, luchar activamente contra la violencia, asumir la responsabilidad de los cuidados y comprometerse con el cambio en el ámbito público (Emakunde, 2008, p.52). Esta falta de implicación por parte de los hombres supone un parón en los avances sociales y personales de las mujeres que siguen padeciendo desigualdades en todos los ámbitos de la sociedad. Murgialday (2006) anticipa que la redistribución del poder difícilmente será conseguido sin conflicto, porque las reacciones de los hombres al empoderamiento de las mujeres son inevitables ya que dicho proceso cuestiona el control de éstos sobre la vida y las mujeres.

Según Amorós (2005), la igualdad no se logra volviendo femenino al hombre, sino vindicando la igualdad mundialmente, e incorporando al grupo de los hombres en esta vindicación. Kaufman (1995) aporta diversas razones como alegato de la incorporación de los hombres al feminismo como la indignación, la cercanía, la injusticia, la culpabilidad o la decencia:

“...por indignación ante la desigualdad sufrida por las mujeres, por influencia de una persona cercana, por un sentido de injusticia sufrida en manos de otros hombres, por culpabilidad al disfrutar de privilegios, por horror ante la violencia de los hombres o por simple decencia” (Kaufman, 1995, p.13)

Cualquiera que sea la razón, el beneficio de la igualdad no sólo redunda en las mujeres, los hombres también se verán beneficiados. Numerosas autoras coinciden en la opinión de que en el proceso de transformación, los hombres obtienen beneficios de tipo material, político, económico y también emocional. Al liberarse de los estereotipos tradicionales de la masculinidad también se despojan de cargas tradicionales como la limitación de expresión sentimental, se

¹²² En Euskadi, el Instituto Vasco de la Mujer, Emakunde impulsó Gizonduz (2007) una iniciativa dirigida a los hombres y que se plasma en la Ley 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres y el VI Plan para la igualdad de Mujeres y Hombres. El objetivo de esta iniciativa es incrementar el número de hombres sensibilizados y comprometidos a favor de la igualdad, con formación en materia de igualdad de mujeres y hombres y aumentar la corresponsabilidad de los hombres en el trabajo doméstico y de cuidado de personas.

mejoran las relaciones familiares y se consiguen acuerdos más solidarios y justos (Carbonell, 2013, p.31; Emakunde, 2008, p.17; Lozoya, 2007, p.2; Murgialday, 2006, p.18).

En palabras de Lozoya¹²³ (2007), los hombres están cambiando lentamente y se van incorporando a la crianza y las tareas del hogar pero critica el silencio que mantienen muchos hombres por la igualdad. Añade que la sociedad necesita de interlocutores porque es injusto que las mujeres asuman toda la responsabilidad. En este sentido, Whelehan (1995, p.11), apunta que las mujeres comparten el acceso de los hombres al pensamiento feminista y necesitan de un movimiento de hombres que sea parte del feminismo. Pero son ellos los que deben hacerse responsables de su transformación, no como caballeros feministas sino como pro-feministas. En este punto los espacios mixtos cobrarían sentido y fuerza.

El hecho de que la incorporación de los hombres a la lucha por la igualdad sea necesaria no es óbice para descartar los espacios de mujeres ya que éstos responden a otras necesidades. Sanz (2016) afirma “¿Cómo van a necesitar los hombres Casas si todos los espacios son suyos?”¹²⁴ Es decir, mientras el feminismo necesita a los hombres, éstos no necesitan lugares de empoderamiento para ellos porque ya están empoderados, al contrario de lo que sucede con las mujeres. Es una cuestión táctica y de empoderamiento ya que a muchas mujeres les cuesta hablar en público debido a la carga cultural y educativa recibida. Es en estos espacios de confidencia donde se fortalecen y vencen esos obstáculos aprendidos. Es una cuestión de derecho o justicia el poder ser habitantes de los espacios sin otra justificación que la mera voluntad del querer. Encontrarse en lugares donde las mujeres son por fin sujetos, autoras y habitantes con plenos derechos.

Bolen (2012, 2013), se inspira en el centésimo mono, una alegoría basada en la “teoría del campo mórfico” del biólogo Rupert Sheldrake, para explicar que cuando un número crítico de individuos aprende algo nuevo se convierte en una nueva norma como ocurrió con el sufragio universal por ejemplo. Bolen piensa que cuantos más círculos de cambio haya, más rápido y fácil será que se formen otros nuevos. Cada círculo formado por mujeres conscientes que se comunican en espiral dentro del círculo. Como afirma la africana Ngozi Adiche, (2015) “*Si hacemos algo una y otra vez, acaba siendo normal*” (p.19).

¹²³ José Ángel Lozoya promovió en Sevilla uno de los primeros grupos de hombres por la igualdad que se constituyó en España, estos grupos estaban asociados con el marco universitario y el feminismo.

¹²⁴ Artículo Deia, domingo 3 de enero de 2016, Anabel Sanz del Pozo.

2) Otro de los espacios que se ha considerado nuevo para trabajar y participar en red es el **espacio virtual de las redes sociales** (Esteban, 2014). Como expresa García (2007) “*La red guarda una cierta relación con los telares antiguos, donde las mujeres manejaban la lanzadera tejiendo la red a su deseo*” (p.17) ahora las redes de telas se convierten en redes virtuales pero igualmente redes.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (a partir de ahora TIC), son el espacio de las publicaciones digitales, blogs y redes sociales. Estas nuevas redes virtuales pueden acercarse a las mujeres jóvenes que cada vez se identifican más con las nuevas tecnologías. De este modo las TIC responden a la diversidad, acercan a mujeres de otros países, funcionan como espacios formativos e informativos y son cauce y altavoz para la participación. Como anuncia Esteban (2014, p.64) constituyen un espacio para el feminismo donde las mujeres tejen redes vinculadas a los diferentes ámbitos feministas (académico, institucional, profesional, asociativo).

El **ciberfeminismo** surge en los años noventa a raíz del documento elaborado por Haraway *Manifiesto Cyborg* (1991) y lo sustenta Plant en su libro *Ceros y Unos* (1997) donde muestra la complicidad histórica entre mujer y tecnología. Narra cómo la historia a invisibilizado el trabajo científico de las mujeres y cómo las identidades virtuales se encarnan en las mujeres en el tiempo y el espacio. La precursora Mary Shelley¹²⁵ construyó *Frankenstein* hombre-máquina que puede ser una reverencia al poder de la tecnología, hoy en día puede contemplarse como analogía anacrónica de las redes virtuales que construyen las mujeres y los ciborgs que constituyen las nuevas identidades y subjetividades. El cyborg en su inmaterialidad aporta un aire anti jerárquico y libre de dicotomías (hombre-mujer; público-privado; naturaleza-técnica) como paradigma de la lucha contra la informática de la dominación. Se apuesta por una nueva forma de horizontalidad y solidaridad en la red. En este nuevo espacio donde se pierde la identidad, se acepta la unión cuerpo-maquina como una extensión de nuestras vidas. Un espacio donde las mujeres instauran una estrategia de lucha para conseguir espacios propios de poder, comunicación, reunión además de cubrir necesidades como el acceso, la educación o el trabajo (Bertomeu, 2009; Galloway, 1996; García, 2007; Zafra, 2010).

El uso de internet y la participación en las redes sociales, rompe con la subordinación histórica de las mujeres en la ciencia y la tecnología. Pasado el año 2000 internet globalizó el mundo en una era de redes, reestructurando nuestros espacios y tiempos propios como nuevos escenarios

¹²⁵ Mary Shelley (1797-1851) autora de la obra *Frankenstein* e hija de Mary Wollstonecraft (1759-1797) la cual es a su vez autora de la obra *Vindicación de los Derechos de La Mujer* (1792).

biopolíticos (Zafra, 2010). Las TIC son la expresión del movimiento asociativo de participación y redes de mujeres en su versión virtual. Esta versión necesita de apoyo y equipamiento para desarrollarse. La ONU la considera uno de los índices para medir el desarrollo humano (PNUD, 2103, p.186). Mientras Muñoz (Mujeres en Red) entiende la red como un espacio idóneo para la participación y el empoderamiento de las mujeres, alude a la Declaración de Beijing de Naciones Unidas (1995)¹²⁶ donde se recoge el acceso a la información y la comunicación como derecho de las mujeres para garantizar una sociedad en red. Este propósito se centra en reducir la brecha digital ya que las *habilidades digitales* en la Sociedad de la Información cada vez son más importantes para vivir y trabajar en sociedad. Se formaron a mujeres en varios países para seguir la conferencia online de Beijing y poder opinar, ya que la web 2.0 resulta en un intercambio de información que potencia el poder en las personas con menos voz.

Pelayo (2001), afirma que internet ha sido denominada como *el ágora* en el sentido de considerarse un lugar de reunión donde se tejen relaciones. El uso de estas redes digitales femeninas se extiende desde los discursos teóricos hasta las redes de trabajo y solidaridad intercambiando información y experiencias. Este espacio tiene que ver con las redes de apoyo que tradicionalmente han tejido las mujeres en el ámbito privado y personal, redes de amigas y vecinas para apoyarse en el entorno familiar y de cuidados, en esa distribución acotada de dedicarse al resto. Dolores Juliano (1997) en la ponencia titulada *Las redes de mujeres*, expuso que las mujeres están recuperando espacios que ya antes les pertenecían, porque han estado siempre en los puntos de comunicación y escucha. Estos espacios de comunicación ayudan a desarrollar las capacidades sociales que se les asignó a las mujeres y demuestran el poder de movilización¹²⁷ que tienen. Zafra (2010, p.54) señala *el cuarto propio conectado*, como un lugar para la autoconciencia y el espacio creativo que amplifica el poder del pensamiento y la acción. Es un “cuarto propio” que “*supera el contenedor de nuestros recuerdos personales*” y se conecta con el exterior, “*oscilando entre la doble dimensión de espacio y lugar*”. Este “cuarto o habitación propia” que Virginia Woolf reivindicó para denunciar la ausencia de tiempos y espacios específicos de las mujeres y que limitaba su capacidad creativa. Ahora se expande en una red conectada, movediza, versátil y adisciplinar. Zafra (2010) lo presenta como “*un lugar fluido y que puede ser habitado de diversas maneras*” (p.28) donde pueden ocurrir oportunidades de acción colectiva, donde se puede salir y entrar, donde

¹²⁶ Capítulo IV “objetivos estratégicos y medidas” letra “j” sobre “las mujeres y los medios de difusión”.

¹²⁷ Por ejemplo, en el año 2000, miles de mujeres acudieron a la Marcha Mundial de las mujeres en Nueva York, red que surgió en Canadá marcando un punto de inflexión en el activismo digital de las mujeres. En el año 2015 la Marcha Mundial de las Mujeres salió el 8 de marzo desde Kurdistán y finalizó el 17 de octubre en Portugal, deteniéndose a su paso en diversos puntos de localidades vascas.

las mujeres ya no son enmudecidas porque ahora ellas también escriben la historia, siendo como el resto de los habitantes, provocando la “geometría del poder”.

3) Finalmente, estos nuevos espacios como las **Casas de las Mujeres y las Escuelas de Empoderamiento** son lugares que se crean para responder a necesidades prácticas, generar redes e impulsar la participación socio política entre mujeres diversas para lograr intereses estratégicos. Son espacios pensados desde el feminismo e inspirados en proyectos de educación no formal de países de Latino América.

Como antecedentes no idénticos pero con ciertos rasgos similares de estos espacios públicos, nos remitimos a las llamadas “Aulas de la Mujer” donde se fomenta la participación y se imparten talleres. Estas nuevas corporaciones reelaboran el concepto de cultura como servicio público que asumen los ayuntamientos como responsables en la gestión urbana. A partir de 1980 se relaciona con la actividad cultural desarrollada en barrios. Ejemplo de ello es el primer módulo psicosocial creado en el barrio de Rekaldeberri en Bilbao, en 1975 a iniciativa de un grupo de mujeres¹²⁸ que se organizaron para responder a las diferentes necesidades de las Mujeres (Epelde et al., 2015).

Se asume la necesidad de crear espacios propios para mujeres que les permitan iniciar y potenciar espacios de auto confirmación, las organizaciones feministas dotan de contenido a estas actividades programadas para las mujeres. Estos programas se caracterizan por la diversidad de contenidos, esta pluralidad responde a las características heterogéneas de las mujeres y contemplan sus necesidades y carencias en las dimensiones biológicas, culturales, intelectuales y psicológicas. Las “Aulas de la Mujer” aglutinan los bloques temáticos en cinco áreas: mujeres y educación (historia de las mujeres, mujer y literatura, mujer y derechos humanos, teatro, mujer y derecho...), mujeres y salud (talleres de reconocimiento corporal, nutrición, sexualidad, ecología...), mujeres y sociedad, mujeres y trabajo y por último, mujeres y comunicación (Barrenquero & Prieto, 2000).

A partir del nuevo siglo otras corrientes alternativas basadas en la educación de las mujeres adultas germinan en Euskal Herria como las mencionadas Casas de las Mujeres y Escuelas para el Empoderamiento de las Mujeres. Álvarez et al., (2009), constatan que el feminismo reclama en todas sus formas y matices la necesidad de la constitución de un *Nosotras* como sujeto político,

¹²⁸ En el año 2012 Emakunde les otorga el premio Berdintasun Saria por ser las impulsoras de este tipo de iniciativas y por el trabajo realizado a lo largo de los años a favor de los derechos de las mujeres.

mujeres diversas que compartan una historia de opresión común. Su objetivo es poner fin a una de las desigualdades más longevas de la historia, la desigualdad entre hombres y mujeres que hunde su raíz material y psicológica de la que se nutren el resto de las desigualdades sociales, ecología, clases, guerras, inequidad, etc. Sin embargo, el *Nosotras* se nutre de mujeres distintas. Barberá (2006), advierte que las personas somos muy diversas, cada persona es única y esta heterogeneidad interindividual resulta atractiva y enriquecedora, ya que los grupos presentan diferentes puntos de vista como un componente que puede aportar respuestas novedosas a las nuevas necesidades sociales.

Como se ha mencionado anteriormente, la participación no es única ni rígida, Hernández (2015) investiga sobre la reformulación de la participación focalizada desde el prisma de género. No se trata de negar la importancia de la participación formal sino de repensar y reformular otro tipo de participación que pone en valor el espacio privado y reivindica romper fronteras sobre la dicotomía de los espacios público-privado. La autora presenta escenarios donde se generan espacios y tiempos desde una perspectiva situada en la diversidad de las mujeres (mujeres jóvenes, mujeres mayores, mujeres inmigrantes, etc.). Las mujeres se relacionan fraguando vínculos y realizando actividades plurales y dinámicas. El mero hecho de construir redes entre mujeres implica participación ya que se construye sociedad. De este modo, se muestra cómo las redes públicas también conviven en espacios privados. Por eso, subraya la importancia de impulsar iniciativas de este tipo y plantear estrategias en espacios para mujeres con el fin de promocionar redes, fomentar la participación y atender a las necesidades de las mujeres.

Vinculamos estas reflexiones al espacio de las “habitaciones propias” donde las mujeres se sitúan y encuentran en lugares para el intercambio de experiencias, la transmisión del conocimiento, la formación, la conexión de ideas y pareceres, el debate, el planteamiento de dudas, la confesión de temores y sueños, la sensibilización en la desigualdad de género y la toma de conciencia. Lugares habitados por mujeres de edades y culturas diferentes que comulgan en la diversidad. Estos espacios demandados, de los que se ha hablado con anterioridad, comunican a las mujeres aglutinadoras de generaciones respondiendo a necesidades y expectativas, generando vínculos, nuevas subjetividades y construyendo saberes. Sanz, en la entrevista que le realiza Martín (2007) explica el concepto de Escuela para el Empoderamiento de las mujeres como un lugar no formal de toma de conciencia de las mujeres, de comprender su situación de desigualdad y de exclusión, donde se dotan de experiencia y formación política, de capacidad propositiva y participativa.

Es decir, el compartir experiencias vividas entre mujeres diversas recupera saberes ancestrales que no se consideran en la educación tradicional, “...hablar de los saberes de las mujeres y de su

transmisión, es un desafío en la medida en que la experiencia femenina se conceptualiza normalmente como un no saber...” (Juliano, 2015, p.15). La autora, se refiere a estos saberes como la subcultura, el saber de las mujeres que se transmite por línea femenina y que se diferencia de la cultura dominante. Subcultura que ha sido predominantemente oral y se ha transmitido fundamentalmente por el ejemplo. La autora sugiere que recurramos a nuestras abuelas para construir nuevas pautas de convivencia ya que en este saber encontramos aprendizaje poco recogido y fragmentado. Se pregunta cómo se puede recoger esta memoria (Juliano, 2015). Esta subcultura se relaciona con los “saberes sometidos” que hemos visto. Foucault (1999) los denomina saberes descalificados por el conocimiento científico. En esta línea, Neus (2009) afirma que “*los saberes nos hacen personas autónomas, libres, iguales, mejores, poderosas y empoderadas...*” (p.39) y recuerda que tradicionalmente las mujeres han aprendido generación tras generación unas de otras; saberes transmitidos de forma implícita y explícita vinculados a un género que no ha formado parte de los saberes hegemónicos y reconocidos, lo femenino pierde valor social y aparece como algo periférico. Estos saberes y conocimientos invisibilizados se basan en la experiencia.

La necesidad de encontrarse y apropiarse de estos espacios se traduce en sororidad, en aumento de la autoestima y proyectarse en las demás. Según Schuler (1997, p.32) que las mujeres participen en grupo se considera importante porque son generativos de oportunidades, las mujeres se perciben de manera más positiva aumentando la autoestima, además permite fortalecer el poder de negociación dentro de la familia.

En estos lugares se crea complicidad, sororidad.¹²⁹ Se piensa y diseña por mujeres para lograr herramientas, recursos, capacidades para transformar las relaciones que pueden llegar a ser de enemistad entre las mujeres y además generar acuerdos entre ellas, lo que implica diseñar necesidades comunes. El pacto entre iguales asume que la enemistad entre mujeres no es natural sino construida y desvela que existen necesidades que no son visibles y en cada lugar y barrio comprenden intereses específicos. Lagarde (2012), explica en una conferencia¹³⁰ cómo en el mundo global también se pueden encontrar intereses comunes. Es un diagnóstico de la realidad que se diseña con la intención de encontrar opciones para el mundo y para cada mujer, se trata de identificar las privaciones y necesidades comunes de las mujeres como el tiempo o espacios físicos concretos. La fraternidad entre mujeres se significa como un problema genérico estructural. Por una parte, socializarse con mujeres de diferentes edades es novedoso ya que el

¹²⁹ Sororidad significa hermandad o fraternidad entre mujeres.

¹³⁰ Conferencia de Marcela Lagarde sobre “sororidad” en Fuenlabrada, España, 2013.

sistema educativo formal tiende a clasificar a las personas según edades; por otra parte, la interculturalidad es una vertiente donde se abordan las experiencias de las mujeres inmigrantes que se valora como una aportación (Emakunde, 2011a, Fernández, 2004).

Por otra parte, estos espacios también son creadores de nuevas subjetividades. Según Barberá (2006, p.155), la construcción de la subjetividad se moldea según los procesos recibidos en la vida, la organización social asigna funciones diferentes a mujeres y hombres, convirtiendo la variable sexo-género en una condicionante clave a la hora de encarar la identidad. Por eso, en estos espacios formativos, donde las personas aprenden y reconstruyen identidades y subjetividades, las mujeres se reconocen entre iguales y construyen conocimiento (Maceira, 2008).

Birulés (2015) afirma que la subjetividad siempre es una manera de ser y al mismo tiempo de no ser, se pregunta cómo viven su vida las mujeres y cómo se han desenvuelto en el escenario del mundo. Al mismo tiempo, vincula la libertad con las acciones, el control, el movimiento y la singularización, ya que posibilita diversas formas de feminidad en un espacio común. Hernando (2015) por su parte, relaciona las subjetividades con el poder y critica que esta dimensión está ausente en muchas caracterizaciones de los géneros. Por todo ello, en los lugares comunes y formativos, las mujeres recuperan saberes del pasado y experiencias vitales, pueden elaborar nuevas subjetividades que las sitúa en el tiempo y en el espacio, les potencia la autoestima como sujetos capaces y les empodera.

Según Maceira (2015) las mujeres se relacionan en tiempos y espacios. Alude al proceso educativo para cuestionar olvidos y recuerdos y para inculcar o promover valores afines a las memorias. Atrae la idea de que lo educativo también reside en la participación de los proyectos sociales

“El proceso educativo se da a partir del diálogo, de la filiación simbólica, del posicionamiento ante sí y ante las y los otros, de la construcción identitaria, del conocimiento, enfrentamiento e internalización de la cultura de la que se es parte y con la que hay siempre una relación” (Maceira, 2009, p.270)

Sin embargo, Ibarrola (2014) opina que la asociación no es empoderante por sí misma, aunque sí permite un espacio-puente para que se den situaciones y se desarrollen procesos empoderantes a través de la participación. Schuler (1997), por su parte, vincula el proceso educativo que produce la capacidad crítica de las personas con el diálogo sobre las situaciones significativas de sus vidas. El contexto de aprendizaje es el grupo mientras que el diálogo es el medio, las mujeres analizan los problemas de sus vidas y analizan temas relacionados con sus vivencias. Es decir, a

través de la concientización se problematiza la realidad analizando el contexto para más tarde activar la acción y la organización (Schuler, 1997, p.36).

Esta visión de participación para mujeres se liga con la evaluación, ya que implica tener voz, el sujeto se siente capacitado para hablar, opinar, debatir y proponer. Para que la participación sea empoderante no sólo se debe escuchar a la persona, además se toman en cuenta sus ideas poniéndolas en práctica como se ha analizado en el punto 1.2 relativo a definiciones.

En esta línea, Murgialday (2013) explica que la esencia de la participación tiene que ver con los derechos a tener voz y a poder elegir. Pero tomar parte en un proyecto no es condición indispensable para empoderarse. La autora apunta que a veces la participación de las mujeres queda reducida a fases de identificación y ejecución de actividades sin asegurar que sus necesidades y opiniones se tomen en cuenta “...*el empoderamiento solo puede asociarse a una modalidad de participación que estimula a las personas a adquirir conciencia crítica, organizarse, decidir y actuar por mí misma para dar solución a sus problemas*” (Murgialday, 2013, p.20).

Es decir, el empoderamiento de las mujeres permite que sus voces sean escuchadas, lo que les lleva a experimentar un desarrollo positivo de su auto concepto, en términos de autonomía, liderazgo, madurez emocional, confianza en sí mismas, persistencia y empatía (Singer et al., 2002). El concepto de empoderamiento es esencial cuando se trabaja en comunidades y se quiere desarrollar trabajo de autogestión con mujeres porque el empoderamiento les aporta una nueva imagen de ellas y se definen con un nuevo rol de ciudadanas activas en el sector público y además forman parte de una red de relaciones y apoyo (Caicedo et al., 2014, p.152). Según Varela (2010, p.139), el diálogo entendido como co-participación de los sujetos se basa en el acto de pensar para buscar la transformación social. Mozammel & Schecter (2005) también piensan que la comunicación desempeña un papel muy importante en el empoderamiento de la comunidad.

Cuando se dan estas condiciones favorables, se crea un clima grupal apropiado y las condiciones que configuran un espacio público donde se posibilita la comunicación y el intercambio de acciones no mercantiles entre la ciudadanía. Para ello, las personas necesitan disponer de tiempo libre y voluntad para participar. En opinión de Celorio & Muniain (2007), si las personas así lo hicieran, aumentarían sus exigencias de derechos y de buena vida y sus capacidades para conquistarla (Celorio & Muniain, 2007, p.243). En el llamado “tercer sector” han surgido experiencias sobre participación para fortalecer la auto-organización, eficacia y participación (Vila, 2001).

Por lo tanto, crear espacios donde se escucha a las mujeres activamente, y donde éstas dialogan y proponen quiere decir que participan en el diseño y en el contenido de los programas. Es decir, en estos espacios se investiga en grupo nuevos diseños para facilitar el empoderamiento, se intenta universalizar la conciencia feminista y desarrollar la imaginación, generándose un aprendizaje con visión feminista que invita a la participación en aras de una justicia social. Según varias autoras, supone la constitución de una identidad colectiva feminista del *Nosotras* articulado en función de intereses específicos de mujeres con mujeres, respondiendo al tejido asociativo y solidario (Valcárcel, 1991; Vázquez, 2009).

Como anuncia De Miguel (2003), se trata de vestirse unas “gafas” que muestran la realidad y las desigualdades estructurales, para que las mujeres lleguen a deslegitimar un axioma de inferioridad y de subordinación a los varones. Amorós (1998), afirma que el fin trata de que las mujeres vean e interpreten la realidad y la resignifiquen.

PARTE II. MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS, DISEÑO, METODOLOGÍA



9. Escultura. *Cristina Iglesias¹³¹, artista contemporánea.*

¹³¹ Cristina Iglesias nace en Donostia en 1956. Estudio química y posteriormente Escultura en Chelsea School of Art en Londres. Se le considera una de las artistas española más internacionales de las últimas décadas. Pertenece a una generación de artistas de 1980 que transforman el concepto de escultura en el ámbito de las instalaciones. Cúpula inclinada suspendida, 2011, en Torre Iberdrola, Bilbao.

En el presente capítulo se presenta el diseño de investigación y el procedimiento seguido para llevar a cabo el trabajo de campo y el análisis de este estudio. Como se ha comentado se ha seleccionado la Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia como estudio de caso por ser un proyecto pionero a nivel estatal que consolidándose en el año 2004 como red, cumple 10 años, en el momento de iniciar la vigente investigación, por lo que se considera un momento significativo e histórico. El diseño metodológico de esta investigación de corte cualitativo, permite analizar los procesos de empoderamiento de las mujeres desde sus percepciones y experiencias vividas ubicadas dentro de la Red de las cuatro escuelas de Bizkaia. Concretamente, el estudio abarca varios grupos de personas; mujeres vinculadas a las Escuelas de Empoderamiento en su rol de alumnas, formadoras y técnicas de igualdad e implementadoras. Así como varias comunidades de Bizkaia que trabajan en red (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa). Puesto que esta investigación se conforma de cuatro municipios, cuatro escuelas y mujeres que responden a cuatro roles, se trata de un estudio de caso múltiple de naturaleza fenomenológica.

3.1. Objetivos de investigación

El objetivo general de la investigación consiste en analizar la representación del empoderamiento a partir de las experiencias de las mujeres implicadas en las escuelas de La Red de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa) en sus distintos roles y funciones (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras) así como caracterizar sus procesos y su visión de las propuestas formativas de las escuelas.

Siendo las Escuelas de Empoderamiento estrategia para impulsar el empoderamiento de las mujeres la presente investigación plantea tres objetivos específicos.

- 1- Analizar comparativamente la percepción y vivencia de empoderamiento de las mujeres (alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras) implicadas en las cuatro escuelas de la Red de Empoderamiento para Mujeres de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa).
- 2- Indagar sobre las experiencias y estrategias vinculadas al empoderamiento de las mujeres relativas a la importancia del tiempo y el espacio propio, la formación participativa, y la red y su vinculación con el empoderamiento de las mujeres, el feminismo y La Red de Escuelas de Empoderamiento para Mujeres de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa).

- 3- Valorar la práctica de la Red de las Escuelas de Empoderamiento para Mujeres de Bizkaia, por parte de las mujeres participantes en la investigación para identificar aspectos de mejora que ayuden a optimizar la calidad de vida de las mujeres participantes en las escuelas en particular y de la sociedad en general.

Para alcanzar dichos objetivos se diseña un marco fenomenológico de caso múltiple que trata de detectar las carencias, los límites y deseos de las mujeres que se vinculan con las Escuelas de Empoderamiento y así poder detectar las necesidades prácticas y los intereses estratégicos que en el contexto actual vasco viven las mujeres. El fin último es avanzar para solventar los déficits socio-culturales y allanar el camino del empoderamiento y la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Según Pérez (2014), el método llamado “estudio de caso” implica el examen de diversos aspectos de un mismo fenómeno como un programa, un proceso o un grupo social. Su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia, se esfuerza por vislumbrar cómo funcionan todas las partes juntas formando un todo. En esta tesis se ha optado por un estudio de caso múltiple utilizado en multitud de investigaciones educativas (Marcelo, 1994 y Marchena, 2005) ya que se ajusta al objeto de estudios: cuatro escuelas de empoderamiento de La Red de Bizkaia. Concretamente Yin (2009), establece una clasificación de estudio de casos que puede ser cualitativa y múltiple como la presente investigación y afirma que frente al diseño de caso único, el caso múltiple es más robusto al basarse en la replicación.¹³² En este caso, la Red de Escuelas de Empoderamiento se considera un caso múltiple porque aunque compare objetivos y métodos se lleva a cabo en 4 centros de 4 municipios con sus peculiaridades y características propias.

Por otro lado, el objetivo trata de entender el fenómeno desde la perspectiva del que lo ha vivido (Yin, 1984). De este modo, los investigadores están interesados en la intuición y la interpretación más que en la comprensión de hipótesis (Pérez, 2014). Según Rodríguez et al., (1996) y Stake (1998) se trata de indagación sobre un fenómeno o acontecimiento a partir del estudio intensivo de varios casos relacionados con el mismo. Por tanto, nos encontramos ante un estudio de caso múltiple de corte fenomenológico que aporta la oportunidad de contrastar la información obtenida entre distintos agentes consultados (Latorre et al., 1996). Incorporando las peculiaridades que caracterizan cada caso comprendiendo e interpretando cada contexto en el

¹³² La replicación es la capacidad para contrastar y contestar las respuestas que se obtienen en cada caso que se esté analizando.

que se desarrollan cada uno de ellos (Tójar, 2006). En esta línea, Pérez (2014), argumenta que la fenomenología parte del supuesto de que “lo subjetivo” no sólo puede ser fuente de conocimiento, sino que también objetivo de la misma ciencia. Por tanto, la experiencia de las mujeres que participan en la red de escuelas constituye la principal fuente de conocimiento para acercarse al estudio, análisis y conocimiento de la realidad.

Para estudiar los fenómenos desde la perspectiva de las participantes y conocer como las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción, se han incorporado las siguientes técnicas de recogida de información: el análisis documental, entrevistas tanto individuales como grupales y talleres evaluativos. Lo que implica que las ideas, opiniones y vivencias de las personas cambian, se moldean, se distorsionan y se desarrollan en diferentes sentidos. Con el transcurrir del tiempo también surgen cambios y modificaciones en la situación general de la Red de Escuelas de Empoderamiento para Mujeres de Bizkaia (contenidos, personas vinculadas, formatos). Por eso insistir en que la investigación presenta la “foto” de un periodo vivido por mujeres de un tiempo finito y efímero.

Finalmente, destacar que el presente es un trabajo donde los testimonios de las mujeres son vitales ya que manifiestan y encarnan sus expresiones, deseos, límites, necesidades y opiniones. El fin del proyecto no radica solamente en analizar las frases de las participantes sino en tejer un diálogo conjunto donde ellas son parte de la obra como sujetas y no como objeto de análisis.

3.2. Procedimiento y fases de trabajo

Al cabo de 10 años de recorrido en la Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia, la investigación comienza en el curso 2013-2014. En este estudio de caso múltiple donde se han entrevistado a mujeres vinculadas con las Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia, resaltar como criterio constante la heterogeneidad en diferentes ámbitos. En este sentido, Flick (2004, p.243) define la triangulación como la combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al ocuparse de un fenómeno. En esta investigación, se han desarrollado varios tipos de triangulación según la clasificación de Denzin (1989). Por una parte, se ha utilizado *triangulación de datos* que según Denzin (1989, p.237), se refiere a la utilización de diferentes tipos de datos como tiempo, espacio y personas para estudiar los fenómenos en distintas fechas y lugares y por diferentes personas. En este caso se han utilizado cuatro escuelas sitas en cuatro municipios diferentes -Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa-, y distintos roles de las entrevistadas –alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras-, que a la vez responden a diversos perfiles de las mujeres (edades, años y

trayectoria en las escuelas, grado de vinculación con las escuelas). Por otro lado, se ha utilizado la *triangulación metodológica* ya que se han combinado el análisis de contenido con las entrevistas semiestructuradas tanto individuales como grupales y talleres evaluativos. En este sentido Flick (2004, p.40), apunta que cualquier perspectiva que hable del fenómeno se puede examinar enlazando así diferentes perspectivas de investigación. Según Flick (2004), esta *triangulación de perspectivas*, reconstruye los puntos de vista de los participantes y analiza después el despliegue de las situaciones compartidas en las interacciones. En la misma línea, Stake (1994, p.241), afirma que la triangulación ha sido concebida como un proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la respetabilidad. El motivo radica en analizar una realidad compleja por su variedad y riqueza en matices a través de la variación en la recogida de la información. Además apuntar que el diseño cualitativo emerge paralelamente a la recogida de datos, por lo que es abierto y flexible (Erlandson et al., 1993).

En la tabla 3.1., se especifican las fases seguidas que anuncian y detallan las características del trabajo empírico desarrollado. A continuación se presentan las fases que ha seguida esta tesis y los criterios seleccionados.

Tabla 3.1. *Cronograma por fases de actuación y temporales*

FASES	CONTENIDO	FECHAS
FASE 1 Planeamiento inicial de la investigación	Primer acuerdo y acuerdos éticos Primer plan de trabajo Análisis de contenido: fuentes documentales y teóricas	2013/2014
FASE 2 Selección de participantes y realización de entrevistas	Asistencia a diferentes actividades de las Escuelas Elección de participantes (alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras) Elaboración y ejecución de instrumentos: ○ Entrevistas individuales ○ Entrevistas grupales ○ Taller evaluativo en grupo	2014
FASE 3 Análisis y escritura	Análisis intensivo y ordenación de datos Discusión	2015 -2016

Fuente: Elaboración propia basado en Morse (1994)

FASE 1. Una vez seleccionadas La Red de Escuelas de Empoderamiento para Mujeres de Bizkaia como objeto de estudio, el punto de partida de la investigación comienza a través de una entrevista inicial que se realiza a una implementadora de la Escuela de Empoderamiento de Basauri (noviembre 2013) tras enviarle por correo electrónico una primera propuesta del proyecto de investigación. En esta reunión, la doctoranda se compromete a enviar un informe

más detallado del procedimiento que espera llevar a cabo en las cuatro escuelas. Informe que las técnicas de igualdad de las Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia consultan para aprobar la propuesta de investigación. Posteriormente, la investigadora mantiene una reunión con cada una de las técnicas de igualdad desplazándose a cada Escuela de Empoderamiento (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa) para exponer con claridad la intención y el objetivo del proyecto, conocer personalmente a las técnicas de igualdad y recoger posibles sugerencias y propuestas por parte de éstas (2014).

Las técnicas de igualdad exponen la situación de las escuelas en un primer acercamiento donde se explica el recorte económico que han sufrido por parte de la Administración Pública a causa de la crisis, hecho que impide contratar a la empresa Oreka Sarea S.L. hasta ahora encargada de realizar la sistematización conjunta de las cuatro escuelas (desde el curso 2004/2005).

Desde el primer momento las consideraciones éticas han primado en todo el proceso. La técnica de igualdad de la escuela de Basauri, la directora de la investigación y la doctoranda firman un “acuerdo de participación” (19/02/2014, Anexo IV). En este acuerdo se detallan los objetivos de la investigación y se solicita permiso para acceder a los informes, participar en algunos talleres, realizar entrevistas y encuestas a las mujeres que se presten voluntariamente y contar con la colaboración de la Escuela de Empoderamiento. Así mismo, la doctoranda se compromete a utilizar los datos de manera confidencial y contar con los “consentimientos informados” (Anexo III) de las mujeres participantes. Además cada vez que se realiza una entrevista las participantes consienten previamente ser grabadas vía audio y firman un acuerdo de consentimiento después de leer los objetivos de la investigación y realizar las preguntas y/o dudas que consideran pertinentes (Del Moral et al., 2013).

En esta primera fase de investigación la doctoranda acude casi diariamente a la escuela de Basauri, que será la Escuela de Empoderamiento central o de referencia para la investigadora por motivos prácticos, para trabajar en la lectura de documentación relativa a las Escuelas de Empoderamiento e integrarse y relacionarse con las mujeres, lo que se considera el comienzo de la segunda fase.

FASE 2. La doctoranda se incorpora en las cuatro Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia a través de diferentes actividades en las escuelas; asistencia a cursos y talleres, seminarios

y diferentes actividades de las casas¹³³ como exposiciones o cursos mixtos (Anexo VI). Como aconseja Valles, (1997), con tiempo y paciencia conoce la identidad de las escuelas, su funcionamiento, gestión, actividades y esencia con la intención de realizar un estudio de mayor calidad al ahondar en la dinámica diaria, como por compromiso con la igualdad. Además, los cursos y talleres a los que ha asistido la investigadora (2013-2016), cubren todas las líneas y formatos que se trabajan para recoger la heterogeneidad que ofrecen las Escuelas de Empoderamiento y Casas de las Mujeres¹³⁴.

Según Suárez et al., (2013), es importante señalar el vínculo que mantienen las entrevistadas entre ellas y con la entrevistadora ya que el clima de la entrevista puede cambiar. En cada Escuela de Empoderamiento de La Red de Bizkaia la dinámica difiere. Además, como apunta Flick (2011), la investigadora centra su interés en acceder a las experiencias y los datos en su entorno natural de manera que pueda existir un espacio para que se expresen las peculiaridades de las mismas. Así la investigadora es una parte fundamental del proceso de investigación participando en su propia reflexividad (En el Anexo V se registran los curso y talleres donde la investigadora ha participado).

La Escuela de Empoderamiento de Basauri, es la única donde la doctoranda conoce a la mayoría de las entrevistadas por haber asistido a talleres y cursos en común. En las cuatro escuelas ocurre que algunas participantes de las entrevistas grupales y talleres evaluativos se conocen entre ellas por ser compañeras de clase o amigas. Sin embargo, en otros casos, las mujeres acuden a las entrevistas en grupo por conveniencia horaria sin conocer a las demás mujeres participantes.

¹³³ La diferencia entre Escuela de Empoderamiento y Casa de la Mujer se explica detalladamente en el siguiente capítulo.

¹³⁴ La doctoranda también ha tomado parte en dos grupos surgidos en las escuelas y dirigidos posteriormente por las mujeres de forma autónoma (salud “talleres de suelo pélvico” y literatura “crítica de literatura feminista”). Siendo participante activa de los grupos y llegando a dirigir incluso al grupo de salud. Esta vivencia es interesante, porque supone uno de los logros principales alcanzados por las Escuelas de Empoderamiento siendo uno de sus objetivos incentivar la participación autónoma de las mujeres.

Se ha realizado una evaluación general tomando a las mujeres voluntarias como protagonistas, a través de entrevistas individuales y grupales y talleres evaluativos. El objetivo de la triangulación de roles es encuadrar y profundizar en un estudio donde se analiza la visión de las participantes desde un prisma más completo ya que se incluye la visión desde diversas perspectivas como mujeres vinculadas a las escuelas (2014-2015). Mientras que en el caso de las técnicas de igualdad, implementadoras y formadoras es la propia investigadora la que contacta directamente con ellas para solicitar cita para las entrevistas, en el caso de las alumnas han accedido a participar a través del “criterio de conveniencia” y “bola de nieve” que según Crespo & Salamanca, (2007, p.4) “*se basa en la idea de red social y consiste en ampliar progresivamente los sujetos de nuestro campo partiendo de los contactos facilitadores por otros sujetos*” por lo que el perfil y trayectoria de las mujeres es diverso. En cualquier caso, las mujeres participantes eligen libremente la forma de participación (entrevistas individuales, entrevista grupal, taller evaluativo), el idioma de las entrevistas (castellano o euskera), y el lugar de la entrevista con la intención de que sientan más cómodas.

Concluir la fase dos indicando que a las formadoras no se les vincula a ninguna Escuela de Empoderamiento en particular porque acuden a estas en red rotando indistintamente.

La tabla 3.2, refleja los diferentes roles de las participantes (alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras) de las cuatro Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa). Así mismo, se exponen las diferentes técnicas de recogida de información (entrevistas individuales, entrevistas grupales, talleres evaluativos y análisis de documentación).

Tabla 3.2. *Métodos de recogida de información*

Participantes/Métodos de recogida de información	Entrevistas Individuales	Entrevistas Grupales	Talleres Evaluativos	Análisis de Documentación
Alumnas Basauri	4	15	1ª parte: 5 2ª parte: 5	4 Informes de sistematización Documentación de las escuelas Artículos y trabajos académicos sobre las Escuelas
Alumnas Ermua	6	8	1ª parte: 8 2ª parte: 5	
Alumnas Getxo	11	7	1ª parte: 4 2ª parte: 7	
Alumnas Ondarroa	5	7		
Formadoras	13	2		
Técnicas de igualdad e implementadoras	6	2		
<i>Total Mujeres Participantes</i>	45	41		
<i>Total Entrevistas</i>	45	11	6 sesiones	

Fuente: Elaboración propia

FASE 3. La tercera y última fase del proyecto finaliza con el análisis de la documentación y de las entrevistas (individuales, grupales y talleres evaluativos). El tratamiento de la información del contenido de las entrevistas y talleres evaluativos ha sido el siguiente: transcripciones de todas las entrevistas individuales y grupales; registro y recogida de las fases de los talleres evaluativos; análisis de contenido de los temas claves estudiados, agrupando y ordenando el contenido de las entrevistas por categorías.

Concluir este apartado recordando que se ha tomado en cuenta el criterio de credibilidad (Erlandson et al., 1993). La credibilidad se relaciona con los recursos técnicos utilizados: triangulación en los diferentes roles de las entrevistadas, métodos de recogida de información múltiple, discusión con técnicas y especialistas en la materia, consulta de documentación de

diversos tipos y por último revisión de la información obtenida y del análisis en distintas ocasiones y por diversas personas.

3.3. Métodos de recogida de información y selección de participantes

Como se ha explicado el diseño de investigación cualitativo de caso múltiple, responde al tipo fenomenológico ya que se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de las participantes. Se han realizado entrevistas individuales y grupales y recolección de documentos y materiales para indagar sobre el significado, estructura y esencia de la experiencia vivida por la persona y el grupo respecto a un fenómeno que en este caso sería la vivencia en las Escuelas de Empoderamiento. Este diseño se basa en el análisis de experiencias vitales de las mujeres y la investigadora confía en la intuición y en la imaginación de aprender la experiencia de las participantes contextualizando en el tiempo y en el espacio, la corporalidad y el contexto relacional y los lazos que se generan (Salgado, 2007).

Uno de los denominados *rasgos esenciales de la investigación cualitativa* (Flick, 2004, p.18), es la perspectiva de las participantes y su diversidad. En esta idea se recoge la esencia de la presente investigación donde las protagonistas son las mujeres que participan (alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras) en el proyecto y los datos se basan mayoritariamente en las opiniones de estas. Además, este trabajo se caracteriza por englobarse en un entorno feminista donde la igualdad de género y la visión equitativa prima y se materializa a través de las voces de las mujeres. El feminismo se ocupa de ofrecer la imagen de la realidad que las mujeres experimentan, teniendo como objetivo explicar la dominación y supresión de las mujeres en la historia y en la actualidad. Según Tójar (2006), entre la teoría feminista¹³⁵ y la investigación cualitativa existe una relación de enriquecimiento recíproco. El autor añade que la condición femenina ha contribuido a una nueva perspectiva metodológica y de investigación. Sin embargo, el nuevo conocimiento no depende del sexo de la persona que hace la investigación sino de la perspectiva epistemológica.

En efecto, esta alternativa feminista supone una nueva forma de pensar, observar y explicar el mundo. Es decir, la nueva propuesta radica en una estructura social sin dominación que da lugar

¹³⁵ Tójar (2006), explica que aunque el concepto básico sea teoría feminista, en los últimos años ha ido cobrando valor la denominación anglosajona estudios de la mujer o de las mujeres (Women's Studies). Se engloba en la teoría feminista todas las corrientes feministas (feminismo radical, feminismo ecológico, feminismo lésbico, ciberfeminismo...).

a nuevas formas de conocimiento. Otra característica importante es que la manera feminista de hacer investigación comienza con el problema que el sujeto conoce, es decir, se basa en una teoría sobre el modo de cognición de las mujeres, sobre la posición de las mujeres (Tójar, 2006, p.77). Por eso se ha vinculado la teoría feminista con la fenomenología y la teoría crítica en esta investigación.

Según Tójar (2006) la investigadora es a la vez una de las mujeres que ella estudia, teniendo su reflejo en la interpretación y la fenomenología. Además, se rompe la relación jerárquica entre la entrevistadora y la entrevistada porque se asume que ambas participantes tienen algo que aprender. Señalar que durante dos años la doctoranda ha participado en los programas estudiados junto a las mujeres vinculadas a las escuelas, aunque no se concrete como técnica de investigación puramente, sino como técnica educativa y participativa para la doctoranda, ha tenido su influencia. Por una parte, las participantes han percibido a esta como persona cercana a las escuelas ya que ha participado en la formación de talleres y cursos, seminarios, debates y coloquios que han propiciado una visión más real y profunda de la dinámica y función social de las escuelas, lo que inevitablemente se refleja luego en la investigación, ya que como apunta Tójar (2006), la autora es parte de la experiencia.

En la misma línea Riger (2002) comenta, “...darle voz a las perspectivas de las mujeres significa comprender e identificar las formas en que ellas crean significados y experimentan la vida desde su posición en la jerarquía social” (p.51). Este enfoque estriba y se centra en el lenguaje como medio de construcción de significados.

Para ello, se han utilizado como métodos de recogida de información: documentación elaborada en las escuelas, entrevistas semiestructuradas, entrevistas grupales y talleres evaluativos inspirados en la evaluación empoderante de Fetterman (1995, 2001, 2005). A continuación se explica cada instrumento.

3.3.1. Análisis de documentación

La documentación consultada responde a diversos tipos para así, poder contextualizar los datos obtenidos desde diversos ángulos narrativos. Por una parte, se recoge información y se analiza la documentación proveniente de las fuentes directas que las Escuelas de Empoderamiento (webs e informes). Por otra parte, la doctoranda complementa la información sobre las Escuelas de Empoderamiento a través de distintas fuentes académicas dedicadas a este tema puesto que, a pesar de que el material existente no es demasiado abundante cada vez emergen y se elabora más documentación ligada a las Escuelas de Empoderamiento y se han podido encontrar

documentos que tratan sobre la materia en cuestión o sobre temas relacionados (libros, artículos académicos, tesinas, revistas).

Tabla 3.3. *Documentos del análisis*

	Global	Basauri	Ermua	Getxo	Ondarroa	Total
Informes	4	2	1	–	2	9
Pág. web	–	1	1	1	1	4
Artículos técnicos	2	–	–	–	–	2
Artículos académicos	2	–	–	1	–	3
Tesinas	1	1	–	–	–	2
Libros	2	–	–	–	–	2
Revistas	1	–	–	–	–	1
Ponencias	3	–	–	–	–	3
Total	15	4	2	2	3	26

Fuente: Elaboración propia basada en la documentación sobre las Escuelas

Las autoras de estos documentos son personas vinculadas a las Escuelas de Empoderamiento y al feminismo y los estudios de género. Es decir, se complementa la técnica central de “entrevistas semiestructuradas” de la tesis con la técnica de “recogida de documentación” escrita y producida tanto por las personas participantes en el proyecto de Escuelas de Empoderamiento (como son las técnicas de igualdad, implementadoras y las formadoras) así como documentación generada por colectivos cercanos a la filosofía de las escuelas (ONG-s, universidades, etc.). En conjunto son 26 documentos seleccionados.

Las trabajadoras de las escuelas comparten con la investigadora, informes de sistematización¹³⁶ del periodo temporal 2004-2008 sobre las cuatro escuelas en red¹³⁷. Además recoge de la escuela de Basauri un informe en formato de CD y de la escuela de Ondarroa un informe del curso 2014-2015. También se han consultado las páginas web¹³⁸ de las cuatro escuelas. Por otra parte,

¹³⁶ La Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia desde sus inicios valora la importancia de ir recogiendo la historia a partir de informes, fichas y trabajos más estadísticos y por otra parte a través de grupos de discusión. Este trabajo lo realiza la empresa Oreka Sarea S.L. desde el curso 2004-2005. “La sistematización de la Escuela de Empoderamiento es un proceso basado en la reflexión continua. Se realiza una valoración de los objetivos perseguidos y los resultados obtenidos, recopilando para ese fin además de los datos la evolución del proceso de aprendizaje de los alumnos, sus vivencias. El objetivo es mantener la memoria del proyecto para difundir las experiencias obtenidas y medir la idoneidad de los medios usados”. Los informes de sistematización que ha podido leer la doctoranda versan del año 2004-2005 al curso 2007-2008. En estos informes se recoge información sobre todo cuantitativa a partir de herramientas de recogida de información que las alumnas cumplimentan (cuestionarios).

¹³⁷ Informe Ondarroa (2014-2015)

<http://www.ondarroa.eu/esES/Servicios/Igualdad/Paginas/Sistematizaci%C3%B3n2.aspx>

¹³⁸ Para mayor información consultar en las siguientes páginas:

<http://berdintasuna.basauri.net/es/escuela-de-empoderamiento> (Basauri)

https://www.ermua.es/pags/igualdad/ca_contacto.asp (Getxo)

la implementadora Fernández (2011, 2012, 2014, 2015), realiza estudios cartográficos sobre los municipios de Basauri, Ermua y Ondarroa donde se recogen información sobre las Escuelas de Empoderamiento.

Otra fuente son artículos académicos escritos específicamente por las técnicas de igualdad mientras que una serie de artículos los han escrito personas vinculadas a las escuelas, el feminismo y la academia. Además, se han analizado un par de tesinas académicas sobre las escuelas y se han consultado capítulos de libros que analizan las Casas de las Mujeres y Escuelas de Empoderamiento.

Finalmente, se han analizado revistas no académicas y ponencias dirigidas por órganos feministas como Emakunde o las ponencias presentadas en la IV Jornada Feminista Vasca (2008), celebrada en Portugalete-Bizkaia, que analizan o describen estas escuelas.

3.3.2. Entrevistas individuales y entrevistas grupales

En la presente investigación se han combinado dos tipos de entrevistas (Anexo VII): individuales y grupales como métodos de investigación cualitativa. Valles (2000), comprende la entrevista de investigación como “...*técnica de obtención de información relevante para un estudio. Su campo de utilización se encuentra en las ciencias sociales, especialmente, donde puede adoptar formatos y estilos variables a lo largo de un continuo más o menos estructurado*” (p.181). Kvale (2011), entiende la entrevista como generadora y constructora de conocimiento en sí misma, explica como la entrevista de la vida intenta entender asuntos del mundo cotidiano desde la propia perspectiva de los sujetos. La tipología de este autor categoriza la entrevista en función de las personas entrevistada y/o en función de las formas de entrevistas: individual y grupal (EG). En esta tesis se ha optado por ambas modalidades.

El objetivo de las entrevistas no es sólo obtener información de las diferentes mujeres vinculadas a las Escuelas de Empoderamiento (alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras) sino comprender sus percepciones y vivencias (Ruiz-Olabuenaga, 2009, p.167). Se ha optado por ofrecer la posibilidad de los dos tipos de entrevistas para que las participantes se sientan libres de acceder en el formato que les resultara más cómodo. Además, la incorporación de ambos modelos permite un resultado variado ya que el proceso es

<http://www.getxo.eus/es/igualdad/programas/escuela-de-empoderamiento> (Ermua)
<http://www.ondarroa.eu/es-ES/Servicios/Igualdad/Paginas/Etxelila.aspx> (Ondarroa)

determinante, los dos modelos contienen su parte positiva: en las entrevistas individuales se puede llegar a un estado más profundo e intimista y el tiempo es más productivo en el sentido de que pueden formularse mayor número de preguntas. Por otro lado, en las entrevistas grupales se genera un ambiente de complicidad entre las participantes, se retroalimentan en un diálogo donde la visión conjunta fluye. Según Flick (2004), las entrevistas en grupo son de bajo coste y ricas en datos, estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo de los acontecimientos, que pueden llegar más allá de las respuestas del entrevistado individual (Flick, 2004, p.127). En este caso se ha facilitado el acceso a un grupo más amplio de mujeres (total de 86 personas) como consta en la tabla 3.4.

Además, de este modo se ha dado la opción de responder en castellano o en euskera, por lo que para analizarlas en castellano han tenido que ser traducidas, lo que se ha hecho intentando respetar de la manera más rigurosa posible el significado de los diferentes testimonios.

Tabla 3.4. *Participantes (alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras)*

Rol/Entrevista PERSONAS (N)	Entrevista Individual	Entrevista Grupal	Total personas
Alumnas Basauri	4	15	19
Alumnas Ermua	6	8	14
Alumnas Getxo	11	7	18
Alumnas Ondarroa	5	7	12
Total Alumnas	26	37	63
Formadoras	13	2	15
Total Formadoras	13	2	15
Técnica Basauri	1	–	1
Implementadora Basauri	2	–	2
Técnica Ermua	1	–	1
Implementadora Ermua	1	–	1
Técnica Getxo	1	–	1
Técnica Ondarroa	–	2-Han realizado la entrevista la técnica y la implementadora	1
Implementadora Ondarroa	–		1
Total técnicas e implementadoras	6	2	8
Total personas	45	41	86 Participantes
Total entrevistas	45	11	56 Entrevistas

Fuente: Elaboración propia

A continuación se muestran dos tablas de las mujeres participantes. En la primera tabla número 3.4, se muestra el total de las entrevistas individuales y grupales y el total de las participantes. Mientras que la segunda tabla 3.5, se diseña para mostrar con detalle las entrevistas grupales.

En la primera columna de la tabla 3.4, se describe el rol de la entrevistada (alumnas, formadoras y técnicas de igualdad o implementadoras), además en el caso de formadoras, no se desglosa la Escuela de Empoderamiento a la que pertenece la entrevistada ya que rotan por todas las escuelas. En la segunda columna se registra, siguiendo la lógica de roles, el total de las alumnas que han participado en las entrevistas individuales. En la tercera columna se registra el total de las mujeres que han participado en entrevistas de grupo. Finalmente, en la cuarta y última columna se suma el total de las mujeres (por roles y procedencia de escuela en caso de las alumnas) tanto de las entrevistas individuales como grupales.

En la escuela de Basauri han participado en total 19 mujeres; 4 alumnas en las entrevistas individuales y 15 en las entrevistas grupales. En la escuela de Ermua han participado en total 14 mujeres; 6 en las entrevistas individuales y 8 en una única entrevista grupal. En la escuela de Getxo han participado un total de 18 mujeres, en esta escuela ha tomado parte 11 mujeres en entrevistas individuales y 7 en las entrevistas grupales. Por último, en la escuela de Ondarroa han participado un total de 12 mujeres; 5 en las entrevistas individuales y 7 en las entrevistas grupales.

En cuanto a las formadoras; 13 formadoras han tomado parte en las entrevistas individuales y 2 en la entrevista grupal. En total han participado 15 formadoras en las entrevistas. Finalmente, las técnicas de igualdad e implementadoras han participado todas. Las 4 técnicas de igualdad y las 4 implementadoras. Se han dirigido en total, 6 entrevistas individuales y 1 una entrevista grupal.

Como se muestra en la tabla 3.4, en total se ha entrevistado a 86 mujeres a través de 56 entrevistas: 45 mujeres de forma individual a través de 45 entrevistas individuales y a 41 mujeres de forma grupal a través de 11 entrevistas grupales. Quedaría por sumar los “talleres evaluativos” que se han realizado y que se explican en otro apartado. Las entrevistas individuales se realizan en el año 2014 a excepción de dos entrevistas realizadas a alumnas de Ermua en enero del 2015, ya que al revisar el material se consideró necesario regresar al campo para recolectar más datos a través de entrevistas y equilibrar el número de entrevistas respecto a las demás escuelas.

En el caso de las entrevistas grupales la entrevistadora se halla como facilitadora del grupo. En la tabla 3.5, se muestra el número de entrevistas grupales que se han llevado a cabo en la investigación, según rol (alumnas, formadoras, técnicas de igualdad e implementadoras) y lugar (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa). Además, se especifica el número de participantes o de personas entrevistadas que ha asistido a cada entrevista grupal.

Tabla 3.5. *Entrevistas grupales (EG): roles, lugar y número de participantes*

ENTREVISTAS EN GRUPO-41 MUJERES			
Rol	Lugar	Número de entrevistas grupales	Personas por entrevista grupal
ALUMNAS (A)	Basauri	4 entrevistas	6 mujeres 2 mujeres 3 mujeres 4 mujeres
	Ermua	1 entrevista	8 mujeres
	Getxo	2 entrevistas	3 mujeres 4 mujeres
	Ondarroa	2 entrevistas	2 mujeres 5 mujeres
FORMADORAS (F)	Aleatorio	1 entrevista	2 formadoras: F14, F15
TÉCNICAS (T) IMPLEMENTADORAS (I)	Cada una en su municipio	1 entrevista	Técnica e implementadora de Ondarroa
TOTAL		11	41

Fuente: Elaboración propia

Con el fin de mantener el anonimato de las mujeres participantes y preservar su identidad se han asignado nombres ficticios. A las alumnas se les apoda con la palabra “Alumna” más el número correspondiente según orden, a las formadoras se les llama con la palabra “Formadora” más el número correspondiente y a las técnicas se les asigna la palabra “Técnica” y a las implementadoras la palabra “Implementadora” más el número asignado. A las entrevistas en grupo se les registra como “Entrevista Grupal” y el número asignado a cada municipio.

Son entrevistas semiestructuradas para todas las participantes que permiten abordar aspectos tanto narrativo-episódicos (sus experiencias vitales) como semántico-conceptuales (su visión del empoderamiento y sus procesos) ya que se pregunta tanto por situaciones en un contexto como en conceptos abstractos. En consecuencia, los diferentes tipos de datos que se presentan son: narraciones, episodios, ejemplos, definiciones y declaraciones argumentativa-teóricas como explicaciones de conceptos y sus relaciones. Esto depende de la mujer entrevistada, de sus experiencias, de su conocimiento teórico y sus vivencias mezclándose el pensamiento y conocimiento individual y social. Es decir, se producen tipos diferentes de datos en virtud de los diversos niveles de concreción de la entrevistada (Flick, 2004). Sobre todo las técnicas y posteriormente las formadoras al igual que las entrevistas grupales también son más narrativas,

por eso se añade un apartado final en el trabajo donde se muestran diferentes conversaciones narradas por parte de las participantes.

Como se ha mencionado, las entrevistas son semiestructuradas, que Flick (2004), sitúa como una de las bases metodológicas de la investigación cualitativa, se preparan preguntas abiertas en forma de guía y se espera que las entrevistadas respondan libremente (Flick, 2004, p.106). Según Hernández et al., (2006):

“...las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos y preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández et al., 2006, p.221)

En este caso, aunque la entrevistadora ha organizado en tres ejes principales el guión, se han introducido en ocasiones preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información, dejando siempre un margen a las personas entrevistadas para añadir y aportar comentarios considerados de interés. De este modo, las participantes también influyen en el guión y la entrevistadora aprende de las mujeres. Además, las características particulares de cada rol obligan a afinar ciertas preguntas y formularlas según la experiencia de cada una. Por eso, se ha optado por formular de diferente manera e incidir en algunas preguntas según el rol de la participante o según la experiencia particular de cada mujer.

Se parte de preguntas más abiertas y globales para al final preguntar sobre el estado de empoderamiento personal y colectivo de cada mujer. En cualquier caso las participantes responden a sus experiencias en las Escuelas de Empoderamiento que enlazan con sus vivencias generales como mujeres. El guión siempre contiene tres grandes ejes temáticos sobre los que se les va a preguntar a todas las mujeres, son los siguientes ejes temáticos (Anexo VIII):

1-El primer gran apartado del guión trata sobre el significado de la palabra “empoderamiento”, las mujeres explican lo que le sugiere esta palabra.

2-En el segundo gran apartado se desarrollan preguntas sobre las estrategias del “espacio, la formación, la red y la participación”. En este segundo bloque cada persona, desde su vivencia y experiencia personal, comenta las diferentes estrategias que ofrecen las escuelas. Este es el apartado donde las preguntas y respuestas pueden variar más según el rol de las participantes. A todas se les invita a que valoren el hecho y el significado de encontrarse con un espacio únicamente para mujeres. Se les pregunta cómo se sienten y si cambiarían algo. En relación a este tema se les pide que expliquen las relaciones con las otras mujeres, si sienten el sentimiento

de sororidad o complicidad. Se les pregunta si sienten la red y lo que significa y si piensan que existe diversidad en las escuelas. Así mismo, se les anima a las informantes a pronunciarse sobre otros cursos y talleres que les gustaría que las escuelas ofreciesen que les gustaría asistir, impartir o contratar según rol (Anexo XII). Por último, se pregunta sobre la participación tanto dentro como fuera de las escuelas, si participan en otros lugares y si el hecho de acudir a las escuelas les ha motivado para participar. Así como el apoyo que reciben de las relaciones cercanas.

Tabla 3.6. *Esquema sobre los ejes temáticos de las entrevistas*

Guión	
Entrevista individual	Técnicas de igualdad e implementadoras, formadoras y alumnas
Entrevista en grupo	
EMPODERAMIENTO, DEFINICIÓN Y SIGNIFICADO	
Definición de empoderamiento	Que sugiere la palabra empoderamiento, cómo lo explican y con qué se relaciona
ELEMENTOS EMPODERANTES DE LAS ESCUELAS	
Espacio	Cómo se valoran los espacios para mujeres (sororidad) Que piensan de los espacios mixtos
Formación	Líneas, talleres y cursos, formatos
Red	Sentimiento de red (diversidad)
Participación	De qué forma participan (dentro y fuera de las escuelas)
CARENCIAS, NECESIDADES Y ESTRATEGIAS DE MEJORA	
Necesidades e intereses	Estado personal de empoderamiento Transformaciones, necesidades y carencias
Evaluación y mejoras	Estrategias de mejora para las escuelas

Fuente: Elaboración propia basada en el guión de las entrevistas

3-El último gran apartado del guión cierra la entrevista dialogando sobre el proceso de transformación de las personas entrevistadas y sobre el estado que perciben de empoderamiento. Se les pregunta si creen que les sirve acudir a las escuelas y en qué sentido, si se sienten transformadas o si el paso por la escuela les ha cambiado de alguna manera.

4-Finalmente, dentro de este último apartado, se les pregunta sobre las necesidades y carencias que perciben las mujeres en relación al empoderamiento y se les invita a proponer posibles estrategias de mejora en las escuelas, con el fin de estudiarlas posteriormente y tomarlas en cuenta si proceden y son viables. Además, valoran las escuelas en ámbitos como los cursos, el formato, la metodología, los grupos, los horarios, etc. Se cierra la entrevista invitándoles a preguntar, aportar, proponer, sugerir, reflexionar sobre o lo que crean conveniente (Anexo XV).

3.3.3. Perfiles y roles de las mujeres participantes

En este caso la unidad básica de investigación se centra en Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia y en las mujeres que voluntariamente participan en ellas de forma vivencial, este es el único criterio incondicional que se exige. Según Miles & Huberman (1994), las muestras en los estudios cualitativos pueden responder a diferentes tipos. En este estudio se busca una muestra variada basada en la diversidad para buscar diferencias, coincidencias, patrones y particularidades. El método de selección de las participantes responde a las técnicas “muestra de conveniencia”, las mujeres participan en cadena o por redes, identifican a otras mujeres y les animan a participar para que aporten riqueza a la investigación. Hernández et al., (2006) argumentan que,

“...un caso debe tratarse con un enfoque completo para lograr mayor riqueza de información y conocimiento sobre él. El caso requiere evaluarse con profundidad, buscando el entendimiento de su naturaleza, sus circunstancias, su contexto y sus cualidades” (Hernández et al., 2006, p.170)

Por eso se ha aplicado la triangulación de roles, las personas que han participado en esta investigación desempeñan diferentes roles: técnicas de igualdad e implementadoras (4 técnicas de igualdad y 4 implementadoras respectivamente), formadoras (15 formadoras) y alumnas (63 alumnas). Concretamente las técnicas de igualdad e implementadoras, son las trabajadoras que en el momento de la investigación se encuentran desempeñando dichos roles en las Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia. En el caso de las formadoras, la doctoranda ha contactado directamente con ellas seleccionando a docentes de las diferentes líneas formativas que ofrecen las escuelas para analizar una variedad de líneas formativas con perspectiva feminista. En cuanto a las alumnas se ha contactado bien personalmente en las mismas escuelas o a través de la invitación de las técnicas de igualdad e implementadoras que han incentivado la técnica “bola de nieve”. De este modo se ha conseguido una gran diversidad de mujeres, lo que enriquece el análisis. Sin embargo, muchas veces se solapan los roles pudiendo una persona pertenecer a la vez a más de uno y de dos. El intercambio de roles aporta un sentido de horizontalidad a la estructura ya que no se solidifican los papeles en un sistema hierático e inamovible. Las mujeres viven la oportunidad de poder moldear sus identidad en un intercambio flexible de roles.

Las mujeres participantes también pueden trabajar en sectores relacionados con el feminismo o servicios de las Casas de las Mujeres. De este modo, se generan flujos y sinergias y se entremezclan participantes del entramado social del área feminista como reflejo de las diferentes

áreas sociales: educación, academia, sanidad, social, administración; grupos de población como jubiladas, madres, estudiantes; o diferentes entes como entidades, asociaciones, ONG-s.

Tabla 3.7. *Edad de las alumnas participantes*

Edad	Basauri	Ermua	Getxo	Ondarroa	Total
<20	1	2	—	1	4
20-30	5	1	1	1	8
30-40	—	5	4	3	12
40-50	4	2	4	1	11
50-60	7	4	5	3	19
>60	2	1	2	3	8

Fuente: Elaboración propia

La heterogeneidad es extensa y enriquecedora, en conjunto las mujeres representan una gran diversidad, cada mujer es única en su singularidad: edades, estado civil, profesión, creencias, situación personal, vivencias, entorno, etc. periodistas, funcionarias, autónomas, docentes, ingenieras, cuidadoras, paradas, jubiladas, estudiantes y hasta una mujer que ha escrito un libro basado en su aprendizaje a través de las escuelas o una técnica de igualdad, etc. casadas, divorciadas, solteras, madres jóvenes, madres de familias numerosas, abuelas, hijas, hermanas, tías, amigas, compañeras, etc. emigrante de Marruecos, de Galicia, de Extremadura, de Burgos, etc. En la tabla 3.7., se presentan las edades de las informantes según rol: alumnas, formadoras y técnicas de igualdad e implementadoras. Dos mujeres no han querido reflejar su edad.

En los gráficos de edad se ha distribuido los grupos de edad por décadas, acogiendo las menores de 20 años en este grupo y las mayores de 60 años en este grupo respetivamente ya que son muy escasas. De los datos recogidos se han registrado mujeres en la franja de edad entre los 19 hasta los 70 años. La franja de edad más común es la década de los 50, le siguen las décadas de los 40 y de los 30. Por último, las décadas de los 60 y de los 20. Ondarroa es la Escuela de Empoderamiento con más abanico de edades, respondiendo la mujer más joven de 19 años y la mayor de 70 años en esta escuela.

El conjunto, muestra heterogeneidad en las edades ya que participan en común mujeres de todas las franjas de edad. Siendo menos frecuentes tanto las mujeres más jóvenes como las mayores de la pirámide poblacional (hasta 20-23 y a partir de 65 años) según las edades recogidas en las entrevistas realizadas.

Las alumnas entrevistadas de la escuela de Basauri acuden del Gran Bilbao. Mayoritariamente del mismo municipio y de municipios aledaños como Bilbao, Santurce, Galdakao, Arrigorriaga, Ugao o Zaratamo. En el caso de Ermua todas las mujeres son del mismo municipio pero los informes de sistematización indican que también llegan alumnas de Eibar. Las alumnas de Getxo, han especificado el barrio de procedencia como Algorta, Barrika o Las Arenas. Por último, Ondarroa cuenta con alumnas del municipio pueden acudir mujeres de Mutriku. La conexión vía metro convierte a las escuelas de Bilbao y Getxo en accesibles, lo que permite que mujeres de otras localidades del gran Bilbao puedan acercarse cómodamente.

Otro criterio de clasificación se refiere por una parte al nivel de estudios de las mujeres y por otra parte el estado de ocupación de estas. Existe una clara correlación entre la edad y el nivel de estudios. Según la aumenta la edad, el nivel de estudios es de menor cualificación. Algunas de las mujeres de más edad han estudiado “sus labores” mientras que las mujeres de menor edad son licenciadas con estudios complementarios como máster o idiomas. En la primera columna de la tabla 3.8, se ha respetado los títulos que las participantes han pronunciado (doctora, licenciada, diplomada, estudios medios, grado de FP, graduado, estudiantes, desempleada y jubilada). Se estima que no todas las mujeres desempleadas lo han indicado.

Tabla 3.8. *Nivel de estudios y situación profesional de las participantes*

Totales	Basauri	Ermua	Getxo	Ondarroa	Total
Doctora	–	–	2	–	2
Licenciada	9	4	3	7	23
Diplomada	1	–	6	–	7
Medios	2	–	1	–	3
Grado-FP	2	2	3	1	8
Graduado	4	7	1	1	13
Estudiante	1	1	2	–	4
Desempleada	4	2	2	–	8
Jubilada	–	–	1	1	2
Total	23	16	21	10	70

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, la situación civil de las mujeres es diversa: 14 solteras, 3 divorciadas, 1 separada, 3 casadas y 1 con pareja. La gran mayoría de las mujeres no contesta a esta pregunta por lo que se deduce que no se sienten cómodas o no consideran importante esta cuestión. De las mujeres que responden a la pregunta sobre cuidados, son 19 las que cuidan a personas dependientes y 8 que no son cuidadoras, 33 mujeres no contestan.

Finalmente, la tabla 3.9, se estructura en tres frecuencias de años; 1 año, 2 años y 3 años o más, se decide que esta última franja se exponga a partir de 3 años porque las mujeres no recuerdan con exactitud el número de años y contestan con frases vagas como “muchos años”, “más de 4 años...” etc. pero sin precisión.

Tabla 3.9. *Años de asistencia a las Escuelas de Empoderamiento por parte de las participantes*

Escuelas	Años acudiendo a los cursos de las escuelas				TOTAL
	1 AÑO		2 AÑOS	<3AÑOS	PARTICIPANTES
	1 TALLER	VARIOS TALLERES	VARIOS TALLERES	VARIOS TALLERES	
BASAURI	6	1	2	9	18
ERMUA	—	2	—	13	15
GETXO	4	—	3	12	19
ONDARROA	—	—	1	11	12
TOTAL	10	3	6	45	64

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de las respuestas son comunes en las 4 escuelas. La tendencia a que las mujeres vuelvan a apuntarse a cursos y talleres es clara; entre las mujeres que asisten por primera vez a las escuelas varias repiten y se apuntan en el mismo año a más de un taller, también son varias las participantes que repiten por segundo año consecutivo. Por último, las participantes que continúan asistiendo a las escuelas tras 3 o más son las más numerosas por lo que el número es exponencial.

Un segundo rol es el de las formadoras que no se vinculan a ninguna escuela en particular porque rotan por varias escuelas incluso fuera de La Red de Bizkaia como en la Red de Gipuzkoa o en Navarra. Las formadoras imparten disciplinas diversas en función de su formación específica, respondiendo a la demanda de la escuela y cubriendo las diferentes líneas que se trabajan (comunicación, teoría y movimiento feminista, desarrollo de la autonomía, identidad y subjetividad femenina, participación política y social, redefiniendo la cultura, mujer y salud, solidaridad e intercambio con mujeres del mundo).

Las formadoras imparten su disciplina (en el caso de la investigación son: cine y audiovisuales, psicología, ámbito académico, literatura, manualidades, cuidados, autodefensa, sexología, teoría de ámbito feminista o bertsolarismo) siempre desde una perspectiva feminista o vistiéndose las “gafas moradas”. Es decir, la esencia que caracteriza estos talleres es que se trabajan desde una perspectiva feminista que desarrolla un nuevo prisma de entender las disciplinas. Por eso, un requisito fundamental para poder ser formadora de las Escuelas de Empoderamiento es ser y

“estar” feminista en el sentido de actuar de acuerdo a la igualdad y atendiendo a las necesidades e intereses de las mujeres.

Concretamente se realizan 14 entrevistas a las formadoras; 13 entrevistas individuales y una única entrevista grupal ya que uno de los talleres lo imparten dos docentes al mismo tiempo, siendo una metodología dirigida por las dos mujeres a las que se les denomina como “formadora 14 y formadora 15”.

Tabla 3.10. *Formadoras entrevistadas, taller impartido y fecha de la entrevista*

FORMADORAS	TALLER	FECHA
1	Cine y literatura	12-03-2014
2	Violencia debajo de la puerta	14-04-2014
3	Desprincesamiento	08-04-2014
4	Tesis mujer y guerra, seminario	04-06-2014
5	Literatura feminista-skolastika	05-05-2014
6	Creatividad-skolastika	14-04-2014
7	Literatura feminista-skolastika	04-04-2014
8	Cuidados	20-03-2014
9	Autodefensa feminista	02-06-2014
10	Gestión de emociones	10-03-2014
11	Autodefensa feminista	02-04-2014
12	Sexología	03-04-2014
13	Teoría feminista	25-05-2014
14 y 15	Bertsolarismo	02-06-2014

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3.10, muestra: las formadoras que han sido entrevistadas en la investigación; la denominación de las formadoras; las líneas formativas que imparten en las escuelas y la fecha de realización de la entrevista.

Finalmente, el rol con menor número de entrevistas pero no por ello menos importante, es de las técnicas de igualdad e implementadoras. Cada Escuela de Empoderamiento es liderada por una técnica de igualdad. Las implementadoras son mujeres más jóvenes que las técnicas y trabajan gestionando las Escuelas de Empoderamiento. La única escuela que no cuenta con implementadora es la de Getxo siendo la técnica de igualdad la única trabajadora oficial con nómina.

La Escuela de Empoderamiento de Basauri es la más numerosa en trabajadoras con nómina. La técnica de igualdad lidera el proyecto junto a dos implementadoras; implementadora uno e implementadora dos y una secretaria que ayuda a atender a las usuarias. Además se relacionan constantemente con las demás trabajadoras de la casa ya que albergan el mismo espacio provocando sinergias entre todas.

La Escuela de Empoderamiento de Ermua la lidera la técnica de igualdad junto a la implementadora uno y una secretaria que trabaja en el proyecto. Sin embargo, estas dos últimas son personal subcontratado y no municipal lo que les compromete a una situación de vulnerabilidad y resta seguridad y coordinación al proyecto.

La Escuela de Empoderamiento de Getxo la lidera y gestiona enteramente la técnica de igualdad. El hecho de sufrir limitaciones en cuanto a los recursos humanos supone que la técnica trabaje en una situación de precariedad laboral que le impida desarrollar las funciones del puesto de forma correcta, no le permite dinamizar y gestionar de forma adecuada.

La Escuela de Empoderamiento de Ondarroa la lidera la técnica de igualdad junto a la implementadora que desarrolla sus funciones en la casa llamada Etxelila.

Las trabajadoras de las cuatro escuelas coinciden en que la mayor limitación del proyecto es la falta de recursos económicos que impide entre otras cosas contratar a más personal que se considera necesario para cubrir las demandas que requiere el correcto funcionamiento de las Escuelas de Empoderamiento.

La tabla 3.11, muestra el número de técnicas de igualdad e implementadoras de cada escuela de empoderamiento y las fecha en que se realizó la entrevista.

Tabla 3.11. *Técnicas de igualdad e implementadoras, lugar y fecha de entrevista*

TÉCNICAS DE IGUALDAD E IMPLEMENTADORAS	NOMBRES	FECHA
1	Técnica Basauri	29-04-2014
2	Técnica Getxo	02-05-2014
3	Técnica Ermua	14-05-2014
4	Técnica Ondarroa	15-06-2014
5	Implementadora Ondarroa	15-06-2014
6	Implementadora 1 Basauri	29-04-2014
7	Implementadora 2 Basauri	07-05-2014
8	Implementadora Ermua	05-05-2014

Fuente: Elaboración propia

Todas las entrevistas a técnicas de igualdad e implementadoras, se realizan en el lugar físico de las Casas de las Mujeres o Escuelas de Empoderamiento a la que pertenece cada implementadora o técnica de igualdad.

3.3.4. Talleres evaluativos inspirados en la evaluación empoderante

Para profundizar el análisis de las experiencias de las mujeres en las Escuelas de Empoderamiento, se han llevado a cabo talleres inspirados en la evaluación empoderante de Fetterman (1994a-b, 1995, 2001, 2002, 2005, 2013). Se aplica esta técnica evaluativa con objeto de profundizar en los objetivos y ejes de la investigación: definiciones de las escuelas, estrategias empoderantes (tiempo-espacio, formación participativa y red) y evaluación de las actividades de las escuelas y planes de mejora (Anexo IX).

No puede considerarse que se haya articulado el proceso empoderante en su totalidad porque aunque se ha seguido el proceso de talleres que el autor estipula, no ha existido un grupo motor y las mujeres se han limitado a participar, opinando, diseñando en parte y evaluando su experiencia. A pesar de las limitaciones, se ha optado por desarrollar este proceso dada su flexibilidad y las posibilidades de desarrollo que ofrece para un futuro. Los talleres se han llevado a cabo en las escuelas de Basauri, Ermua y Getxo, no se ha conseguido formar grupo y coordinar tiempos en Ondarroa. En cuanto a la estructura:

Por una parte, los talleres lo componen tres fases de actividades divididas en dos sesiones de tiempo como se explica en la tabla 3.12. Las dos últimas actividades se han implementado en la misma sesión temporal respondiendo a las limitaciones de horarios de las participantes.

Por otra parte, no es una condición esencial que coincidan exactamente las mismas mujeres en las fases del proceso. Sin embargo, con excepción de algunas participantes que han asistido bien a la primera sesión o bien a la segunda sesión, la mayoría de las mujeres han asistido a las dos sesiones de la evaluación empoderante. En el caso de Ermua y Getxo los grupos los conforman íntegramente alumnas de las escuelas. Solamente en el grupo de Basauri acude una implementadora de la escuela además de las alumnas¹³⁹.

El tiempo transcurrido entre las dos fases de la evaluación es de un mínimo de 3 semanas. Se podría realizar en un tiempo más amplio (6 meses) pero por varias razones se ha acortado la distancia temporal entre las fases. Una razón es que la investigadora se ha adaptado a los tiempos de las participantes. Otra razón es que se ha ajustado el tiempo a la duración de los talleres, que es de tres meses. El propósito es facilitar que las mujeres coincidan en las dos fases de evaluación.

¹³⁹ La escuela de Basauri disfruta de mayor número de trabajadoras contratadas (dos implementadoras).

Tabla 3.12. *Fases de talleres, sesiones temporales y participantes*

Temporalización	Basauri	Ermua	Getxo
1 FASE	20/02/2014 5 personas	07/05/2014 8 personas	25/03/2014 4 personas
2 FASE	22/03/2014 5 personas	28/05/2014 5 personas	13/03/2014 7 personas
3 FASE	22/03/2014 5 personas	28/05/2014 5 personas	13/03/2014 7 personas

Fuente: Elaboración propia

Siendo uno de los objetivos de las escuelas incentivar la participación y siendo uno de los objetivos de la doctoranda estudiar el estado de empoderamiento de las mujeres participantes y sus necesidades y un último objetivo valorar las escuelas a través de las participantes, se proponen talleres evaluativos inspirados en la evaluación empoderante. En esta evaluación las mujeres:

- Definen lo que son las escuelas, se explica el significado de las escuelas para las mujeres, como las viven y las entienden
- Evalúan los diferentes aspectos de las escuelas para lograr pequeñas mejoras en el futuro
- Proponen y deciden estrategias y mejoras para conseguir objetivos en las escuelas
- Implementan un margen de diseño. La doctoranda plantea unas actividades concretas consideradas las más importantes y las participantes tienen libertad de añadir o quitar actividades, si lo consideran necesario. Son ellas las que definen, puntúan y proponen cambios.

Para lograr estos objetivos se siguen los siguientes pasos, los talleres de evaluación empoderante se dividen en tres fases de actividades: la primera llamada “misión/visión” consiste en definir las Escuelas de Empoderamiento; la segunda llamada “inventario de actividades” consiste en evaluar cuantitativamente las actividades implementadas por las escuelas y la tercera fase llamada “planear el futuro” consiste en idear o proponer estrategias de mejora para el futuro. Se explica a continuación (Anexo X).

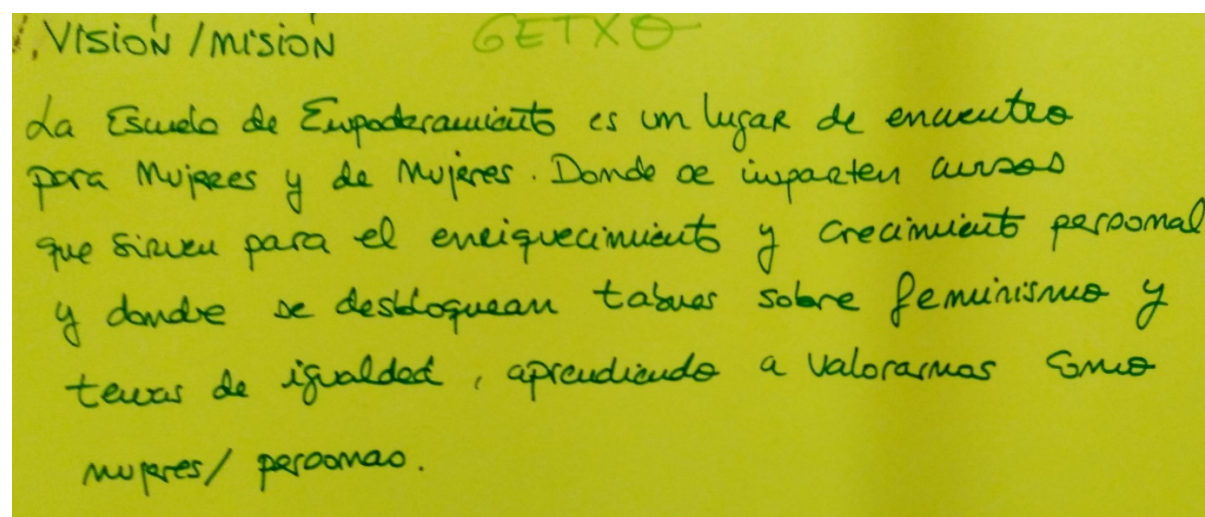
Tabla 3.13. *Procedimiento de evaluación empoderante desde las Escuelas*

1-Desarrollar una misión/visión	2- Inventariado de actividades ¹⁴⁰	3-Planear el futuro
Definir “Escuela de Empoderamiento”	Clasificar las actividades más importantes para evaluar y discutir	Objetivos realistas. Pensar en estrategias de mejora
Acordar objetivos del programa de acuerdo con los valores. Pueden intervenir nuevas participantes, es un foro democrático y abierto. Se ponen puntos en común	Se genera intercambio de información con horizontalidad. Se analiza el programa con objetividad y diálogo	Se piensa a donde se quiere ir, los puntos a mejorar y las estrategias

Fuente: Elaboración propia basado en David Fetterman (2001, 2005)

1-Desarrollar una “misión/visión”, en este primer momento se explica con más detalle a las participantes en qué consiste el proceso empoderante. Así mismo, se les subraya que son ellas las protagonistas y las hacedoras del proceso.

- 1.1- Las participantes escriben en una cartulina palabras o frases que vinculen con las Escuelas de Empoderamiento. Luego una participante voluntaria las va escribiendo en una pizarra o panel.
- 1.2- Entre todas las participantes piensan e idean una definición común para la Escuela de Empoderamiento, teniendo en cuenta los conceptos escritos en la pizarra.

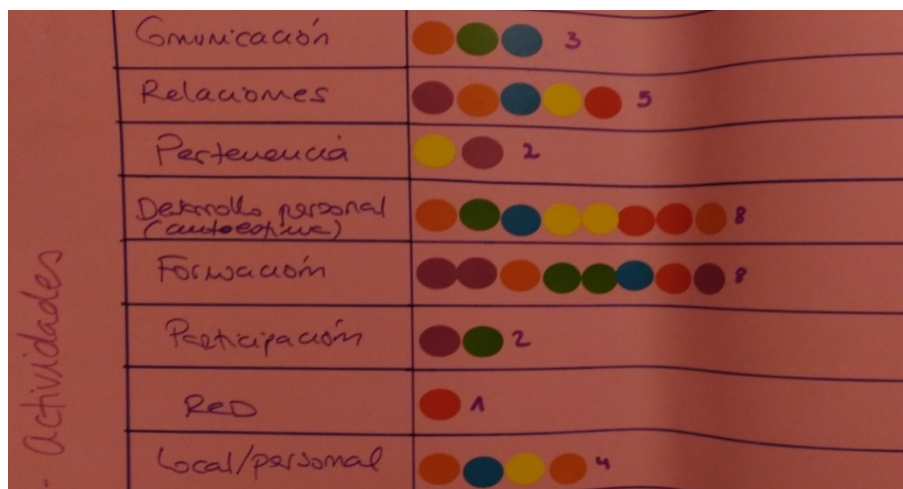
Figura 3.1. *Ejemplo de definición de Escuela de Empoderamiento: mujeres de Getxo*

¹⁴⁰ David Fetterman llama a esta fase “Taking Stock”.

2- “Inventariado de actividades”. Este momento se divide en dos sub-fases; una para evaluar las actividades que las mujeres consideran de especial importancia y la segunda para evaluar la actuación de las escuelas sobre las actividades.

2.1-Se escriben las 10-20 actividades que se consideran más importantes en las Escuelas de Empoderamiento. Luego las participantes votan individualmente y según el criterio personal de cada una, qué actividades o elementos de las propuestas consideran que son las más importantes. Para votar, cada voluntaria cuenta con 5 puntos que puede distribuir como quiera.

Figura 3.2. Ejemplo de votación de las actividades consideradas más importantes en Getxo



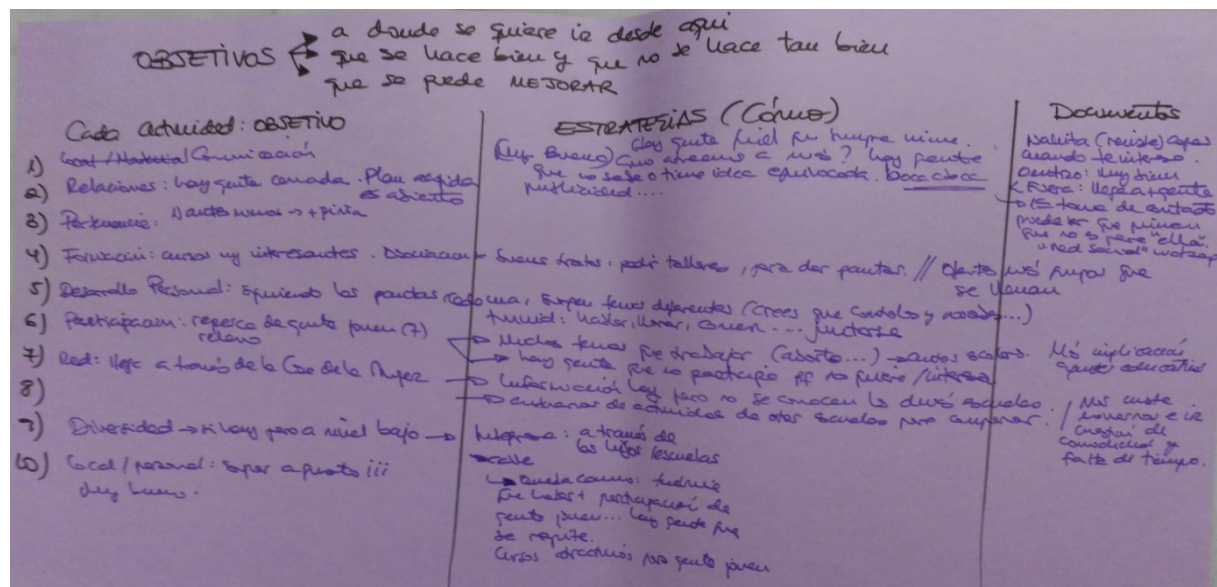
2.2- A continuación, se votan las actividades o elementos con puntos del 1 al 10 (siendo 1 la puntuación más baja y 10 la puntuación más alta) para evaluar “como de bien” lo están haciendo las escuelas en cada actividad. Se apunta en una matriz la inicial de cada participante y la puntuación.

Figura 3.3. Ejemplo de votación de la dinámica de la escuela de Getxo en nueve áreas

ACTIVIDADES	B.F.	S.C.	A.R.	R.C.	E.L.	MdC.	M.I.	Media y actitud
Desarrollo personal 8	8	9	6	9	8	4	9	53 (1)
Formación 8	9	8	6	8	7	4	8	50 (2)
Relaciones 5	8	9	7	8	2	8	7	49 3
Local/Personal 4	1	5	6	3	2	1	2	20 6
Comunicación 3	9	8	7	8	3	5	8	46 4
Pertenencia 2	9	6	7	7	7	5	8	49 3
Participación 2	8	7	6	8	3	10	8	50 (2)
Desarrollo 2	6	8	6	6	3	10	6	45 5
Red 1	1	3	3	4	2	1	2	16 7
Media persona	59	63	54	61	37	48	58	

3- “Planear el futuro”. Las participantes dialogan y proponen estrategias para el futuro:

Figura 3.4. Ejemplo de propuestas de estrategias de mejora en la escuela de Getxo



Una vez analizados los datos se comparan entre las cuatro escuelas de La Red de Bizkaia. Según Fetterman (2001, 2005), esta técnica evaluativa incentiva la participación de las personas generando la colaboración del grupo, ya que es un proceso democrático en un foro abierto. En esta estructura horizontal donde todas las mujeres diseñan y evalúan para cambiar y mejorar la dinámica de las escuelas, se ha trabajado para que ellas dirijan en la medida de lo posible su propia evaluación, siendo la evaluadora externa una facilitadora.

Tabla 3.14. *Posibilidades y Límites de los talleres evaluativos*

Posibilidades	Limitaciones
Mejorar el proceso e insertarlo en la cultura de las escuelas Que cada vez diseñen más por ellas mismas, es un aprendizaje, por tanto la primera prueba es de contacto. En un futuro y con la práctica irán empoderándose en mayor medida y tomando herramientas de forma cada vez más autónoma, es el fin del procedimiento Que participen mujeres con otros roles, formadoras y técnicas Que participen y lo extiendan a la red y se reúnan mujeres de diferentes escuelas	Fetterman propone realizar la evaluación en tres fases de tiempo. En este caso por falta de tiempo de las participantes se ha decidido desarrollar las tres fases en dos y aprovechar el grupo reunido para realizar entrevistas en grupo Son todas alumnas menos una persona. La invitación a participar es para todas las mujeres de las escuelas, aunque hayan sido todas alumnas a excepción de una participante que es implementadora Son tres escuelas de La Red de Bizkaia (falta la escuela de Ondarroa donde no se ha logrado formar grupo)

Fuente: Elaboración propia

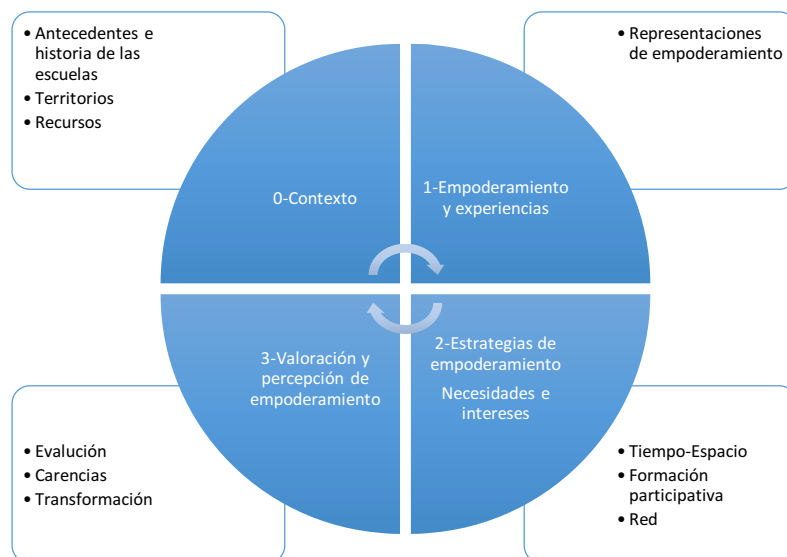
Estos talleres se han introducido en la investigación con dos propósitos: complementar el análisis de las entrevistas a través de la evaluación de las participantes y proporcionar en el futuro la posibilidad de introducir la técnica en las escuelas y así facilitar el fortalecimiento del empoderamiento de las mujeres.

En cualquier caso la información obtenida se suma a las entrevistas individuales y grupales con el fin de aportar más datos al análisis y obtener un mejor resultado y calidad en la investigación. Además, es una técnica evaluativa novedosa en las escuelas y aporta un método diferentes para las mujeres de realizar un tipo de evaluación cualitativa, ya que hasta ahora han desarrollado más evaluaciones tipo cuestionarios.

3.4. Análisis de los resultados

Para el análisis de los resultados, la información recogida a través de las entrevistas es amplia y variada, lo cual ha requerido una sistematización por dimensiones estructuradas de acuerdo a los objetivos específicos planteados. Recordar que el presente es un trabajo donde los testimonios de las mujeres son vitales ya que hacen eco de las expresiones, deseos, límites y vivencias de las mujeres. Por eso se realiza el análisis a través de estos testimonios, mostrando las citas como elemento central y respetando el diálogo. El fin no radica solamente en analizar las frases de las participantes si no en un análisis conjunto donde ellas son parte del trabajo como autoras y no como objeto de análisis.

Figura 3.5. Dimensiones de análisis estructuradas de acuerdo a los objetivos específicos



Fuente: Elaboración propia

El esquema de las dimensiones que se han estructurado para el análisis, de acuerdo a los instrumentos de recogida de datos se muestra en la figura 3.5.

Según Galeano (2004), las categorías se constituyen desde la teoría como punto de referencia y también desde la experiencia o realidad empírica. Para Gomes (2003), una categoría se refiere a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones; en este sentido trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo. Se deben seguir los criterios de relevancia, exclusividad, complementariedad, especificidad y exhaustividad y además se debe analizar desde la realidad, la teoría y la interpretación, imprimiendo de pasión y entusiasmo a la investigación (Romero, 2005).

Las categorías se han elaborado principalmente de forma deductiva a partir del modelo de trabajo de las Escuelas de Empoderamiento. En primer lugar se elaboran los grandes ejes o dimensiones según la teoría que luego se han complementado con el análisis de los testimonios de las mujeres donde se han recopilado datos relevantes.

El diseño responde a un análisis secuencial, las dimensiones desarrollan un hilo conductor paralelo a los capítulos del marco teórico. La dimensión 0 referente al contexto no está categorizada ya que se desarrolla a lo largo del capítulo IV.

- Dimensión 0. Contexto de la investigación. Se analiza en el capítulo IV, el contexto de La Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia. Al tratarse de un caso múltiple este punto abarca la historia de las escuelas y de los territorios (Basauri, Ermua, Getxo, Ondarroa), así como sus recursos y objetivos. Las siguientes dimensiones de análisis se desarrollan en el capítulo V.

A continuación se explican las categorías estructuradas en tres dimensiones de acuerdo a los objetivos de investigación que aparecen en la tabla 3.15 junto a definiciones y ejemplos de testimonios.

- Dimensión 1. Representaciones del empoderamiento. Esta dimensión se relaciona con las percepciones que las participantes poseen sobre el empoderamiento según sus experiencias.
- Dimensión 2. Estrategias de empoderamiento: tiempo-espacio, formación participativa y red como estrategias organizativas y formativas de las escuelas. Se introducen con la

intención de facilitar el empoderamiento respondiendo a las necesidades prácticas para activar los intereses estratégicos.

- Dimensión 3. Valoración de las escuelas y percepción de los efectos empoderantes. Responde por una parte a la evaluación de las participantes sobre las escuelas. Por otra parte, se analizan las carencias de las mujeres y su sensación de transformación vinculado a las escuelas así como su percepción de empoderamiento.

Dimensión 1. Representaciones del empoderamiento

Significado general de la palabra empoderamiento. La palabra empoderamiento no deja indiferente a las participantes que comentan las impresiones que les produce tanto en un sentido político-institucional y etimológico como en un sentido personal.

- Sentido político-institucional e histórico de la palabra empoderamiento. Por una parte, discuten el significado político que la palabra ostenta actualmente, indicando que es aceptada y utilizada internacionalmente en las instituciones.
Por otra parte, dialogan sobre las raíces y orígenes de la palabra empoderamiento y su traducción a diferentes idiomas. Algunas participantes consideran que este debate en torno a la palabra se puede percibir como una oportunidad para que las mujeres indaguen y se informen sobre su significado.
- Sentido personal de la palabra asociada a términos como capacidad, fuerza o libertad. Cuando las mujeres comprenden el significado de la palabra empoderamiento, la relacionan con términos positivos como fortaleza.

Personas que pueden empoderarse. Las participantes aluden a un sentido general y a un sentido específico focalizado en las mujeres.

- Universal para todos los grupos oprimidos y único. El empoderamiento es un concepto universal, para cualquier persona o grupo de la población mundial que se sienta oprimido o falto de poder. Al mismo tiempo, cada persona vive el empoderamiento de forma diferente según las vivencias y el contexto.
- Mujeres con identidad concreta impuesta. En este caso se estudia el empoderamiento de las mujeres porque se entiende que es el colectivo más grande falto de poder debido a los roles asumidos de género.

Poder positivo. Las participantes explican la resignificación del concepto del poder.

- El empoderamiento se basa en un poder horizontal y de suma positiva que resignifica la idea que el imaginario social ostenta. Este poder que supera la visión androcéntrica puede darse en varios niveles: poder *desde* dentro, poder *con* otras personas y poder *para*.

Proceso de transformación. El proceso de transformación empoderante puede ser a nivel personal, a nivel relacional (organizacional) y a nivel comunitario. La persona se fortalece tomando conciencia y desarrollando capacidades para al final tomar decisiones que considera positivas para su vida y así actuar con agencia.

Proceso de transformación personal. “La transformación personal” comienza en el interior de la persona cuando vive un cambio interno en la conciencia, con lo que empieza a cambiar la mirada sobre el mundo que le rodea.

- Toma de conciencia personal. Las mujeres comienzan a ser conscientes de sus capacidades, necesidades y derechos.
- Toma de conciencia comunitaria. Las mujeres entienden la injusticia que percibían basada en la inequidad del sistema sexo-género que les limita como seres completos.
- Desarrollo de habilidades y capacidades. Se desarrollan habilidades y capacidades personales, a través de la formación y la participación, las mujeres van adquiriendo recursos, herramientas y claves en un ejercicio de resocialización que les humaniza.
- Resultado. Las mujeres sienten tranquilidad cuando entienden ese “malestar sin nombre” fruto de un sistema androcéntrico que perjudica a las mujeres.
- Resultado. Las personas aumentan su autoestima, se sienten más seguras, más sabias, más valiosas y más capaces, legitimadas y libres.

Proceso de transformación relacional (organizacional). La “transformación relacional (organizacional)”, requiere empoderarse en el nivel más cercano de relaciones próximas como la familia, las amistades o el trabajo.

- Tomar decisiones. La persona actúa y toma decisiones a todos los niveles de su vida.
- Resultado. Responsabilidad con el entorno. El hecho de tomar decisiones y realizar cambios supone un ejercicio de responsabilidad con y hacia el entorno de la persona.
- Resultado. Negociación. La persona que realiza cambios debe negociar con las personas cercanas para lograr un resultado positivo común.

Proceso de transformación comunitario. “La transformación socio-política”, se centra en la participación de un grupo con los mismos intereses y objetivos. De este modo, se organizan para cambiar situaciones injustas a nivel comunitario. Este grupo de mujeres se legitima como sujetos políticos y actúan con agencia influyendo en la vida de la comunidad.

- Implicación y participación socio-política en un ejercicio de redistribución y recuperación del poder.
- Resultado. Redistribución del poder como meta para lograr atender a las necesidades e intereses estratégicos y así lograr el cambio social profundo.
- Resultado. Responder a la vulneración de derechos humanos ligados a justicia social y feminismo.

Dimensión 2. Estrategias de empoderamiento: tiempo-espacio, formación participativa y red

Motivaciones de asistencia a las escuelas relacionadas con la desigualdad de género. Se pregunta a las participantes las razones de acudir a las Escuelas de Empoderamiento y responden a varios motivos relacionados con el sistema sexo-género.

- Motivos de índole social como la soledad o la necesidad de socializar.
- Motivos de índole político como la conciencia feminista y la visión de igualdad. Las mujeres se implican en la teoría y práctica feminista.
- Motivos relacionados con el aprendizaje y la formación. Las mujeres muestran que tienen ganas de aprender y de formarse.

Obstáculos para el empoderamiento. Existen ciertos límites o barreras vinculadas a un sistema desigual, lo cual impide que las mujeres se desarrollen y participen libremente disfrutando de tiempos propios, como por ejemplo acudir a los talleres y cursos de las escuelas.

- Tiempo de trabajo remunerado. La falta de recursos sociales como la conciliación laboral recae sobre las mujeres a las que no se les respetan sus tiempos biológicos.
- Tiempo de trabajo no remunerado sin apoyo familiar. La falta de implicación familiar resulta en obligaciones que asumen las mujeres como mandatos de género.
- Autolimitaciones personales relacionados con la vivencia de género como la falta de tiempo propio, el sentimiento de culpa y la baja motivación a la hora de participar.

Estrategias organizativas de las escuelas. Las escuelas ofrecen diferentes recursos a las mujeres asistentes como servicios, horarios y espacios con la intención de paliar las barreras de género de las mujeres y facilitar el empoderamiento cubriendo las necesidades prácticas.

- Servicios y horarios que se adecuan a las necesidades de las mujeres. Las Escuelas de Empoderamiento facilitan el acceso de las mujeres ofreciendo servicios como guardería y horarios amplios.
- Espacios físicos y psicológicos como presencia simbólica y referencial para lograr la igualdad. Nuevos espacios urbanos donde se generan referencias y se aumenta la autoestima.
- Generación de grupos exclusivos de mujeres como encuentro necesario para el empoderamiento. Se valoran los espacios exclusivos de mujeres como estrategia empoderante.
- Creación de clima de bienestar que genera sentimientos positivos como confianza y seguridad.

Estrategias pedagógicas y feministas de las mujeres. Se aplica una metodología y unos contenidos basados en la reflexión crítica y desde una perspectiva feminista para activar a las mujeres.

- Debate y reflexión crítica a través de las experiencias y vivencias en un acto de aprendizaje horizontal, problematizador y liberador. Las personas encuentran soluciones a sus problemas a través de narrativas de vida, debate y diálogo.
- Ponerse las “gafas moradas” a través de la formación. La pedagogía feminista implica compartir conocimiento desde la perspectiva feminista.
- Visibilizar el papel de las mujeres en la historia y en las áreas de poder. Conocer la historia incluyendo a las mujeres para crear referencias y que las mujeres se vean capaces de participar en el poder.
- Fomento de grupos autónomos superando obstáculos estructurales, sociales y relacionales. Las mujeres crean grupos gracias a los recursos que ofrecen las escuelas para así poder pasar del empoderamiento personal al empoderamiento colectivo.

Redes y sinergias entre mujeres como vínculo estratégico de fortaleza

- Redes de organizaciones: escuelas y organizaciones externas. Redes formales entre las cuatro escuelas en red de Bizkaia y redes informales con las demás escuelas de empoderamiento, instituciones, organizaciones y asociaciones de mujeres.
- Redes de trabajo: dentro de los departamentos de las casas y escuelas. Flujos y sinergias que se generan entre las personas y departamentos dentro de las escuelas y las casas.
- Redes personales entre mujeres. Alianzas entre las personas vinculadas a las escuelas.

Dimensión 3. Valoración de las escuelas y percepción de los efectos empoderantes**Valoración que aportan las participantes en base a las escuelas**

- Percepción global sobre las Escuelas de Empoderamiento. La imagen que tienen las mujeres sobre las escuelas.
- Percepción de importancia sobre las estrategias de las escuelas. El grado de importancia que las participantes otorgan a cada característica de las escuelas.
- Valoración de fortalezas y debilidades en las estrategias organizativas y formativas de las escuelas. Puntos fuertes y puntos débiles sobre la organización y formación de las escuelas.
- Propuestas de mejora para el futuro. Estrategias y propuestas para optimizar y alcanzar metas.

Percepción del proceso empoderante

- Carencias y necesidades detectadas en el camino de igualdad sexo-género. Reflexiones sobre las necesidades a cubrir en las mujeres vinculadas a las escuelas para alcanzar el empoderamiento.
- Percepción de empoderamiento de las mujeres vinculadas a las escuelas. Comentarios sobre el estado de empoderamiento personal, relacional y comunitario y su relación con las escuelas.

Tabla 3.15. *Categorías*

CATEGORÍAS		DEFINICIONES	EJEMPLOS
Dimensión uno. Representaciones del empoderamiento			
Significado general de la palabra empoderamiento	Sentido político-institucional e histórico de la palabra empoderamiento	Acepción y uso que adopta social e institucionalmente la palabra empoderamiento	“Sin embargo, nunca había utilizado esa palabra <i>empowerment</i> es un anglicismo que viene al idioma castellano de mano de las Organizaciones de Mujeres de América latina etc.” (Formadora 13)
	Sentido personal de la palabra asociada a términos como capacidad, fuerza o libertad, igualdad, seguridad, feminismo	Alusiones a la palabra empoderamiento relacionándola con términos positivos al comprender su significado	“Al principio cuando la oyes por primera vez parece algo súper ajeno pero luego cuando le coges el sentido, a mí me suenan a fuerza” (Entrevista Grupal 1)
Personas que pueden empoderarse	Universal para todos los grupos oprimidos y único en cada persona	Comentarios que aluden a un concepto de empoderamiento holístico para cualquier persona o grupo que se encuentre oprimido y limitado en su libertad y que cada individuo vive de forma diferente	“Es algo universal, es el empoderamiento de una misma, es el empoderamiento de un grupo, de una sociedad, de un colectivo, de un pueblo, de un barrio...es algo mucho más universal y puede ser el empoderamiento de la clase obrera, de un grupo de jóvenes que quieren hacer algo en un barrio marginal, incluso de un grupo de niños y niñas, de un colectivo de mujeres, de gente mayor, de gente que vive en la pobreza y no tiene casa, el tema de los desahucios” (Implementadora 2)
	Mujeres con identidad concreta impuesta	Comentarios que únicamente relacionan el empoderamiento con las mujeres como grupo oprimido y discriminado al que se le imponen los roles de género	“...esta sociedad no nos sitúa solamente a los hombres y mujeres y a los de diferentes razas o continentes, sino que además nos construye una identidad muy concreta de la que es muy difícil salirse porque estamos todo el rato recibiendo mensajes por todos los lados” (Técnica 1)
Poder positivo	Poder horizontal y vital: poder <i>desde dentro</i> , poder <i>con</i> y poder <i>para</i> los demás en un ejercicio de igualdad	Resignificación del concepto del poder superando la visión androcéntrica, siendo generativo y de suma positiva	“Es otro concepto de poder que no pasa por ese poder androcéntrico, patriarcal, con esa idea de poder como dominio” (Implementadora 3)

Proceso de transformación Personal	Tomar conciencia propia como persona capaz, con derechos y necesidades	Despertar a una nueva realidad, darse cuenta de algo que antes se intuía pero no se veía ni entendía a nivel personal	“A mí me viene la consciencia de saber lo que valgo” (Entrevista Grupal 2)
	Tomar conciencia de la realidad socio política y cultural relacionada con la desigualdad de género	Despertar a una nueva realidad, darse cuenta de algo que antes se intuía pero no se veía ni entendía a nivel comunitario	“Es como darte cuenta de tu situación y de tu posición en el mundo, darte cuenta de que tu situación no es porque tenga que ver contigo a nivel personal sino por un sistema político, social y económico, tomar conciencia de ello” (Técnica 1)
	Desarrollo de habilidades para capacitarse y fortalecerse en un acto de resocialización	Comentarios relacionados con el proceso de cambio personal que conlleva adquirir herramientas, recursos y claves para humanizarse	“...he cambiado, ahora he encontrado claves(...) claves para entender, pues la vida diaria de la pareja, en el trabajo, en la calle, cosas que siempre te han parecido mal... por ejemplo, en las amistades” (Alumna 17)
	Resultado: Tranquilidad al comprender el “malestar sin nombre”	Menciones sobre el estado de calma o serenidad que sienten al entender su situación vinculada a “rol mujer”	“...un viaje sin retorno que es un poco difícil y doloroso pero creo que merece la pena” (Formadora 3) “...y al final encontrar un sitio donde no estoy loca porque soy la rara de la familia, o lo que tú piensas y haces, pues eres un bicho raro” (Alumna 4)
	Resultado: Aumento de la autoestima y sensaciones positivas como libertad, dignidad y valoración	Comentarios relacionados con la auto-valoración y la fortaleza personal que conllevan a un cambio de actitud y a sensación de libertad	“...me viene a la cabeza autoestima, también el sentirme más fuerte, más poderosa” (Alumna 13)
Proceso de transformación Relacional (organizacional)	Tomar decisiones a todos los niveles	Actuar según deseos propios o grupales accediendo a los recursos	“Que yo pueda hacer lo que yo quiera hacer en el momento que yo lo quiera hacer” (Alumna 4)
	Resultado: Responsabilidades compartidas con el entorno y con una misma	Mensajes sobre comportamientos responsables, comportarse con respeto hacia sí misma y hacia el entorno que cambia	“...y también una responsabilidad. Cuando te empoderas y realizas una acción empoderante el entorno también cambia y hay movimientos y esto exige una responsabilidad...cuando tomas poder es normal que el espacio cambie y esto exige responsabilidad para saber donde estás, porqué estás ahí, porqué realizas esos ejercicios y ese cambio y cómo gestionarlo

Proceso de transformación Comunitario	Resultado: Negociación	Comentarios relacionados con el poder de llegar a acuerdos y pactar en la familia o con las relaciones cercanas	personalmente y con los demás sin provocar perjuicios” (Formadora 15)
	Implicación en participación socio-política en un ejercicio de redistribución y recuperación del poder	Mensajes sobre cambiar situaciones injustas participando con agencia a nivel comunitario para adquirir un poder que por derecho pertenece en todos los niveles	“...porque una persona igual puede decir -para mí el empoderamiento es poder llegar a una negociación en casa, el poder decir este espacio es mío y me lo tienes que respetar” (Alumna 8)
	Resultado: Responder a las necesidades e intereses estratégicos para lograr el cambio social	Explicaciones relacionadas con elementos del sistema social que provocan inequidad entre hombres y mujeres y actuar para cambiarlo	“...la recuperación de un poder que se les ha sido negado a las mujeres y que legítimamente les corresponde en todos los niveles tanto personal como social y laboral, en todos los ámbitos de su vida” (Alumna 6)
	Resultado: Derechos Humanos ligados al feminismo y la justicia social	Comentarios sobre feminismo y justicia	“...identificar qué es aquello que genera esa situación, que nos pesa y que hace que las mujeres sigamos en una situación de desigualdad respecto a los hombres” (Implementadora 1)
			“El feminismo es una teoría política y filosófica, no puedes hablar de justicia social hacia mujeres y hombre si...” (Implementadora 1)
Dimensión dos. Estrategias de empoderamiento: tiempo-espacio, formación participativa y red			
Motivaciones de asistencia a las escuelas relacionadas con la desigualdad de género	Motivos de índole social	Razones relacionadas con las amistades, las relaciones, la curiosidad, la soledad o el hastío	“Salir de casa, conocer más gente, estar entretenida, tener más conocimientos del tema al que te apuntas...me aporta muchas cosas, me enriquece bastante” (Alumna 9)
	Motivos de índole político: conciencia feminista y visión de igualdad	Aclaraciones de las mujeres que explican acuden a las escuelas por conciencia feminista y por profundizar en estudios de género	“...era algo que el movimiento feminista iba pidiendo y al final se consolidó en la Casa de la Mujer, entonces es un acercamiento diferente, desde otro punto de vista-jo, ya han abierto y voy a ver pues-, es un espacio conocido” (Alumna 8)

	Motivos relacionados con el aprendizaje y la formación	Las mujeres comentan que quieren aprender y conocer el papel de las mujeres en la historia	“...al final todas tenemos ganas de aprender cosas, de adquirir nuevas herramientas o conocimientos” (Alumna 14)
Obstáculos para el empoderamiento: falta de tiempo personal y límites culturales	Tiempo de trabajo remunerado	Comentarios sobre falta de recursos sociales de conciliación laboral	“...he tenido horarios laborales que eran incompatibles con la vida en general” (Alumna 17)
	Tiempo de trabajo no remunerado sin apoyo familiar	Comentarios sobre la falta de implicación familiar y social	“Tiro del clan de mujeres y del mismo modo que a mi madre le cubrimos con mi amama, mi hermana me cubre para que pueda ir al curso” (Entrevista Grupal 3)
	Autolimitaciones personales relacionadas con la vivencia de género (parte emocional, sentimiento de culpa y baja participación)	Mensajes sobre la culpa que incide negativamente en las emociones de las mujeres y la percepción de los talleres como meras consumidoras	“...es donde se resiente mi empoderamiento cuando me pilla la parte emocional estoy pillada” (Entrevista Grupal 3) “...horario de estar con los crios, si no me sentiría culpable, yo que sé, me quitaría para poder hacer cosas interesantes” (Entrevista Grupal 1)
Estrategias organizativas de las escuelas	Servicios y horarios que se adecuan a las necesidades de las mujeres	Comentarios sobre servicios complementarios y diferentes formatos de horarios ofertados en las escuelas	“Yo tengo la impresión de que hay un montón de posibilidades, de mañana y de tarde, foros que están abiertos ...creo el abanico es amplio como para poder participar y además el servicio de guardería” (Entrevista Grupal 3)
	Espacios físicos y psicológicos como presencia simbólica, identitaria y referencial para lograr la igualdad	Comentarios sobre la importancia del espacio como símbolo y referencia para lograr la equidad entre hombres y mujeres	“...se necesita un sitio físico para poder hacer las cosas y una referencia física para poder hacer los cursos.” (Alumna 14) “Primero un reconocimiento porque es muy importante el expresarnos y reconocernos individualmente, en grupo y socialmente...” (Formadora 10)
	Generación de grupos exclusivos de mujeres como encuentro necesario para el empoderamiento	Menciones sobre la importancia de los espacios exclusivos de mujeres y para las mujeres para facilitar el empoderamiento y la igualdad	“...el hecho de que haya una Escuela de Empoderamiento para mujeres tiene que ser así porque las mujeres estamos en posición inferior respecto a los hombres y somos las mujeres quienes necesitamos realizar la cuota de empoderamiento necesaria” (Técnica 2)

Estrategias pedagógicas y feministas de las mujeres	Creación de clima de bienestar que genera sentimientos positivos como confianza, seguridad y pertenencia	Comentarios sobre el ambiente y la sensación de pertenecer a un grupo de mujeres	“...ellas mismas dicen que es un espacio donde hay confianza y pueden expresar cosas que en su entorno inmediato no pueden expresar. Y encontrar un apoyo ahí y el cambio de apertura cada vez se explican más cosas íntimas” (Formadora 11)
	Debate y reflexión crítica a través de las experiencias y vivencias en un acto de aprendizaje horizontal, problematizador y liberador (metodología)	Diálogo crítico sobre feminismo que se genera entre las mujeres a través de sus vivencias e historias de vida para encontrar soluciones en base a su verdad	“...en el debate del feminismo con otras posiciones ahí sí que hay evoluciones” (Formadora 13) “...las actividades siempre vienen bien aunque sea para contrastar experiencias porque claro esa es otra, parece que todas somos la misma pero no” (Alumna 11)
	Contenido desde la perspectiva de las “gafas moradas”	Enfoque feminista y cambio de actitud ante las posiciones de vida personales y sociales	“...podemos hablar de lo que sea pero siempre con las “gafas moradas” (...) se trata de ver que hay unas estructuras sociales, que hay un sistema que al final nos guste o no, nos afecta en todos los campos de nuestra vida” (Implementadora 1)
	Visibilizar el papel de las mujeres en la historia para alcanzar las áreas de poder	Comentarios sobre la necesidad de conocer el papel de las mujeres en la historia y de lograr un espacio en todas las esferas de la sociedad	“...que tenemos que hacer un registro de nuestra memoria como mujeres” (Implementadora 3) “Que las mujeres estén en primera línea” (Técnica 2)
	Fomento de grupos autónomos superando obstáculos estructurales, sociales y relacionales	Grupos de gestión autónoma que se crean en las escuelas gracias a los recursos comunitarios y a la superación de límites comunitarios y relacionales	“...ideas que tienen, cosas que quieren poner en marcha y evidentemente por ser grupo no tienen capacidad ni economía, ni de gestión, ni de recursos humanos... nosotras acompañamos” (Implementadora 1)

Redes y sinergias entre mujeres como vínculo estratégico de fortaleza	Redes de organizaciones: escuelas y organizaciones externas	Vínculos que se generan entre escuelas, organizaciones e instituciones	“Lo que tiene es que las feministas hemos estado en red, siempre hemos trabajado en red” (Formadora 7)
	Redes de trabajo: dentro de los departamentos de las casas y escuelas	Sinergias que se crean intra-redes dentro de las Casas de las Mujeres y Escuelas de Empoderamiento	“...se mezclan las cosas (Batera Bikain, Beldur Barik, Información de la mujer)(...)ser una red siempre es compartir información, métodos, recursos para aprovechar más las sinergias” (Implementadora 2)
	Redes personales entre mujeres	Comentarios de las mujeres que reflejan los lazos entre ellas antes y después de las escuelas	“Yo le comento a la gente, sí hago publicidad y para las abuelas y madres de mis amigas que están cuidando a las niñas, les digo que vengan para que vean donde están sus obligaciones y sus derechos” (Alumna 20)
Dimensión tres. Valoración de las escuelas y percepción de los efectos empoderantes			
Valoración que aportan las participantes en base a las escuelas	Percepción global sobre las Escuelas de Empoderamiento	Imagen que tienen las mujeres sobre las Escuelas de Empoderamiento	“La Escuela de Empoderamiento es un lugar de encuentro para mujeres y de mujeres. Donde se imparten cursos que sirven para el enriquecimiento y crecimiento personal...” (Entrevista Grupal 3)
	Percepción de importancia sobre las estrategias de las escuelas	El grado de importancia que las participantes otorgan a cada característica de las escuelas	“A mí me gusta la Escuela de Empoderamiento todo lo que sea salir a la calle y visibilizar lo que pensamos, lo que sentimos, opinamos. Apoyo que mis hijas lo hagan” (Entrevista Grupal 3)
	Valoración de fortalezas y debilidades en las estrategias organizativas y formativas de las escuelas	Puntos fuertes y puntos débiles sobre la organización y formación de las escuelas	“Creo que se ha cumplido y se cumple la parte del empoderamiento personal. (...) se apuntan para tener una perspectiva sexo-género muchas de ellas o un enfoque feminista pero sobre todo lo hacen para desarrollarse personalmente, por un desarrollo personal, por una autoestima personal (...) Pero

Percepción del proceso empoderante				creo que no se cumple parcialmente la parte del empoderamiento colectivo” (Implementadora 3)
	Propuestas de mejora para el futuro		Estrategias y propuestas para optimizar y alcanzar metas	“De momento tendría prioridad que éste local fuese acogedor y cálido porque los inviernos aquí son muy largos, en gran medida este local se utiliza en invierno y si no está adaptado para el invierno al final la gente no vendrá, mucho frío” (Alumna 23)
	Carencias y necesidades detectadas en el camino de igualdad sexo-género (negativo)		Las participantes detectan en las mujeres necesidades para cubrir en el camino de la igualdad y el empoderamiento	“Es diferente nuestro proceso de empoderamiento y el de África, falta intereses estratégicos, ahí está el quid de la cuestión, tenemos unas necesidades completamente vacías, estar en el proceso para tomar conciencia” (Técnica 4)
	Percepción de empoderamiento de las mujeres vinculadas a las escuelas (positivo)		Comentarios sobre el estado de empoderamiento personal, relacional y comunitario y su relación con las escuelas	“Las mujeres me enseñan porque es estar en la realidad y en realidades diferentes. Hay mujeres muy diferentes, hay un popurrí es súper enriquecedor porque yo aprendo de todas” (Formadora 11) “Han hecho redes, se les ha abierto los ojos, ha crecido interés por ciertos temas. Han comprendido qué es el feminismo y algunas han comenzado a tomar parte, algunas se han metido en asociaciones” (Técnica 3)

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 4. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN



10. Ilustración. *Logo de Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia.*

Como se ha comentado esta tesis analiza un estudio de caso múltiple de corte fenomenológico: los cuatro centros que componen la Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa) y las mujeres en sus diferentes roles que participan en el dialogo de entrevistas y talleres desde sus vivencias y experiencias.

En la contextualización sobre las Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia y los cuatro municipios se entrelaza la historia, el feminismo, la formación, la participación, las redes y diversidad de mujeres. En este capítulo se presenta esta red de escuelas, su historia y surgimiento, tanto en la red, como los cuatro centros que la componen en cuatro municipios de Bizkaia: Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa.

La elaboración de este epígrafe se basa fundamentalmente en el análisis de contenidos de los textos ya mencionados en el capítulo anterior, escritos publicados en su mayoría por mujeres vinculadas a las escuelas, así como de sus webs oficiales. En particular, la publicación de *Huellas feministas y de mujeres*¹⁴¹ de Fernández (2014) ha sido guía importante y apoyo para elaborar la historia feminista de estas poblaciones. Este epígrafe, incluye un análisis de los objetivos y los ejes de actuación de la red, así como de los datos de participación en las cuatro escuelas.

4.1. Origen y evolución de La Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia

La Red de Escuelas de Empoderamiento (EE) de Bizkaia está formada por cuatro centros sitios en cuatro municipios: Basauri, Ermua, Getxo, y Ondarroa. La red se consolida en el año 2004 y se crea para incentivar la reflexión que desemboca en reivindicación. Entender las escuelas requiere conocer la historia, lo que significa retrotraerse en el tiempo y en el espacio. Estas escuelas pueden considerarse versiones modernas de los grupos de autoconciencia vascos de los años 70 y 80, un movimiento feminista similar al británico centrado en la auto-organización local y la puesta en marcha de los servicios públicos (Esteban, 2014, p.63).

El origen remoto de las escuelas como espacios donde las mujeres se reunían y participaban en actividades puede remitirse a los llamados Centros de Promoción de la Mujer que se crearon entre los años 1963 y 1964 en Bizkaia impulsados por la Caja de Ahorros Vizcaína,

¹⁴¹ Los libros llamados Mapa de las Huellas de las Mujeres (Basauri, Ermua y Ondarroa) han sido escritos por Zaida Fernández Pérez, implementadora de la Casa de la Mujer de Ermua.

posteriormente BBK (Bilbao Bizkaia Kutxa) y actualmente Kutxa Bank. Fernández, (2015, p.226) explica cómo en un principio los centros nacieron a partir del entorno de la iglesia para reforzar el papel tradicional de las mujeres a través de cursos como cocina o costura entre otros. Citando a la autora,

“...acabaron convirtiéndose en espacios, simbólicos y/o materiales de aprendizaje, de encuentro y de empoderamiento personal y colectivo para muchas mujeres, y se recupera por ellas como huella de asociacionismo, dando cuenta de cómo ciertos espacios creados con el propósito de consolidar roles de género tradicionales, pueden ser transformados en lugares desde los cuales se empiezan a cuestionar los patrones marcados, y conformándose así como lugares de educación y formación alternativa de mujeres adultas. Los centros acabaron convirtiéndose por estas mujeres en espacios de subversión y de cuestionamiento de los roles de género establecidos a finales de los años 70” (Fernández, 2015, p.226)

Estos centros eran espacios para mujeres, sin embargo, no albergaban explícitamente una iniciativa que predispusiese a las mujeres a evolucionar en sentido feminista. La génesis de la propuesta del proyecto de las Escuelas de Empoderamiento como espacio de participación socio-política se inspiró en prácticas de otros países, evolucionando los talleres existentes en otros más acordes a las necesidades de las mujeres en Euskal Herria, descartando el ocio como única vía de desahogo de éstas e introduciendo un elemento ausente en sus vidas: una visión feminista y transversal del mundo.

Junto a la influencia de las escuelas británicas, Vázquez (2009), en su artículo sobre las Escuelas de Empoderamiento indica otras experiencias de América Latina y África. Las técnicas de igualdad vascas concretamente se inspiraron en la organización llamada *Las Dignas* (El Salvador),¹⁴² una organización política y feminista que surge en el umbral de los Acuerdos de Paz de 1990. Muchas de las mujeres que componen la organización salvadoreña fueron afectadas por el conflicto armado. Cuentan en su historia que han estado en constante revisión y transformación luchando por la autonomía ideológica y económica y su encuentro con el feminismo, fundamento de su autonomía. Su misión sigue siendo promover la autonomía y el empoderamiento de las mujeres urbanas y rurales de diferentes clases e identidades animándoles a hacer rupturas individuales y colectivas. En la organización las áreas de acción son la participación política, la difusión del pensamiento feminista y la formación donde existe una escuela de debate feminista,¹⁴³ se dirige a la participación y a la formación. Las técnicas de

¹⁴² Para más información se puede consultar la web de “Las Dignas (Asociación de Mujeres para la Dignidad y la Vida”, El Salvador, desde 1990), <http://www.lasdignas.org.sv/>

¹⁴³ Los ejes estratégicos son la violencia contra las mujeres, la división sexual del trabajo, los derechos sexuales y reproductivos y las instancias socializadoras del sexismo. Cuentan con un centro cultural, un centro de

igualdad de Bizkaia se inspiraron en esta asociación y moldearon los espacios existentes en los municipios vascos a imagen de ésta, se plantearon un tipo de escuela convencidas de que era necesario algo más que cursos que impartían en las aulas culturales (Vázquez, 2009).

Las primeras Escuelas de Empoderamiento en Euskadi se crearon en Bizkaia donde ya había grupos feministas con trayectorias consolidadas convirtiéndose en un proyecto pionero a nivel estatal. Concretamente el proyecto se inició en el municipio de Basauri en el año 2003 a iniciativa del Área de Igualdad, como resultado de reflexionar sobre la participación política de las mujeres y la necesidad de impulsarlas desde el movimiento de mujeres e instituciones públicas (IV Jornada Feminista, 2008; Baltar et al., 2007; Fernández, 2015, p. Urzelai, 2014).

Basauri propuso el proyecto e inició La Red de Bizkaia de Escuelas de Empoderamiento para Mujeres con la idea de apoyar el movimiento feminista. Los Ayuntamientos de Ermua y Getxo se unieron y finalmente, un año más tarde, se incorporó el municipio de Ondarroa conformándose en el año 2004 La Red de Escuelas de Empoderamiento para Mujeres.

Esta red se convirtió en referente en la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. Hubo otros municipios que quisieron sumarse pero por diferentes motivos, como no cumplir el requisito de igualdad que marcaba la red, o por criterio de tamaño, como fue el caso de Bilbao, las técnicas decidieron mantenerse en cuatro centros (Baltar et al., 2007¹⁴⁴). Sin embargo, de una manera informal se fueron y se van constituyendo redes al emerger diferentes Escuelas de Empoderamiento con las que tienen contacto.

Las primeras Escuelas de Empoderamiento de Gipuzkoa tomaron como base la experiencia de Bizkaia (Baltar et al., 2007; Urzelai 2014). Surgió Jabetze Eskola (Escuela de Empoderamiento) porque se detectó la necesidad de realizar trabajo en red entre los distintos municipios guipuzcoanos y porque se quiso reforzar la participación política social de las mujeres. En el año 2005, las técnicas de igualdad de los municipios de Arrasate, Donosita, Eibar, Hernani, Irún y Tolosa se reunieron y finalmente fueron los municipios de Arrasate, Eibar, Hernani e Irún quienes decidieron activar el proyecto hasta que en el año 2007 se consolidó, uniéndose Azpeitia y la mancomunidad de Urola Garaia (Urzelai, 2014).

documentación y un observatorio de las políticas públicas, el lenguaje sexista, la publicidad sexista, la violencia y los derechos sexuales y reproductivos.

¹⁴⁴ Coincide con el discurso de la entrevista realizada a la técnica de igualdad de Getxo, Idoia Eizmendi (2014).

A día de hoy, Jabetze Eskola es más que un referente, es el espacio donde las mujeres encuentran no sólo cursos que las capacitan y las hacen autosuficientes, sino que es el lugar donde se fraguan proyectos y se forman a mujeres desde un enfoque y posicionamiento político feminista y participativo (Urzelai, 2014, p.30). Así, en toda la CAPV, las Escuelas de Empoderamiento pueden considerarse una pieza que alberga en su interior la totalidad de los ámbitos del feminismo, un gran salón donde convergen y se comunican personas feministas que provienen de diferentes campos sociales.

“Si bien las Escuelas de Empoderamiento se enmarcan en el ámbito institucional, han sido espacios demandados por las feministas de cada municipio, y en la mayoría de los casos, el personal que las dirigen (técnicas de igualdad) son militantes feministas” (Fernández, 2015, p.232)

La proliferación de estos espacios es latente ya que en el año 2017, funcionan en toda Euskal Herria, veintitrés Escuelas de Empoderamiento que cuentan con espacios físicos en ocho municipios con Casas de Mujeres, el resto no tiene lugar propio y dispensan sus actividades en distintos centros. Por orden alfabético: Abadiño, Arrasate, Azkoitia, Azpeitia, Basauri, Donostia, Durango, Eibar, Elorrio, Erandio, Ermua, Errenteria, Getxo, Hernani, Ondarroa, Pasaia, Sestao, Sopelana¹⁴⁵, Tolosa, Urola-Garaia, Vitoria-Gasteiz, Zarautz, Zumaia.

Como señalan las técnicas de igualdad y las implementadoras en las entrevistas realizadas, las Escuelas de Empoderamiento que han surgido en diferentes municipios se han llamado de forma diversa; *escuelas de empoderamiento, escuelas de mujeres, casas de mujeres, casas de empoderamiento, cursos de empoderamiento* entre otros pero al final el modelo es el mismo.¹⁴⁶ En euskera también adoptan diversos nombres, pueden llamarse *jabetze eskolak o abalduntze eskolak, emakumeen etxeak, emakume txokoak, etc.* El modelo radica en lograr espacios para las mujeres, donde puedan desarrollar sus capacidades o identificar las escuelas como un espacio propio.

Puede generarse confusión entre las Casas de las Mujeres y las Escuelas de Empoderamiento. Las Casas de las Mujeres o Emakumeen Topalekua, se crean por primera vez en Euskal Herria en el año 2003 en los municipios de Ermua y luego de Arrasate haciendo operativos espacios abiertos para “*ofrecer información y formación, generar redes de empoderamiento y promover valores de igualdad,*

¹⁴⁵ Escuela de Empoderamiento de Mujeres de Sopela (Berdintasuan y Sopelako Udala). Esta escuela tiene la particularidad de que los cursos puntúan con créditos de libre elección de la UPV. Los cursos se imparten los viernes cada 15 días y el precio del curso completo es de 36 euros.

<https://sopelarin.sopelana.net/TSKultura/menu.aspx>

¹⁴⁶ Implementadora del municipio de Basauri y técnica de igualdad de Getxo.

visibilizarían y libertad así como participar en actividades organizadas” (Fernández, 2015, p.232). En líneas generales se puede decir que las casas son espacios municipales para mujeres y hombres con el fin de lograr la igualdad.

En estos hogares/espacios se agrupan diversos servicios para combatir las desigualdades y atender a las necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres y de la sociedad en su conjunto por ejemplo, Bancos de Tiempo, oficina de información sexual, exposiciones o centros de promoción de la mujer. Insertas en las Casas de las Mujeres, las Escuelas de Empoderamiento ocupan “habitaciones” importantes de la casa en sentido literal y figurado ya que se piensan para lograr el empoderamiento de las mujeres. Además, estos espacios, ofrecen servicio de guardería para las personas que ejercen de cuidadoras¹⁴⁷ con el objetivo de facilitar la conciliación y que las mujeres puedan acudir a los talleres y demás actividades dispuestos en las escuelas.

En algunos municipios las Casas de las Mujeres son anteriores a las Escuelas de Empoderamiento como en el caso de Ermua o Arrasate. Mientras que en otros casos ocurre lo contrario, así en Basauri, Getxo y Ondarroa primero se crean las Escuelas de Empoderamiento y luego las Casas de las Mujeres.

4.2. Características de las cuatro escuelas de la red: Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa

Los cuatro municipios de la Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia, ostentan identidades diferentes que pueden proyectar la experiencia de forma objetiva, *“Aún siendo municipios con características variadas entre sí, las cuatro técnicas de igualdad de los municipios (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa) compartían el objetivo común de impulsar la participación socio-política de las mujeres”* (Baltar et al., 2007, p.129). Los antecedentes históricos que han marcado el camino para que germine la idea de una Red de Escuelas de Empoderamiento¹⁴⁸ en los cuatro municipios contemplan un recorrido histórico, feminista y asociado a entidades municipales con características propias. Como explica Anabel Sanz del Pozo, técnica de igualdad de la Escuela

¹⁴⁷ En el año 2014 momento de realizar las entrevistas Etxelila (Escuela de Empoderamiento de Ondarroa) aun no ofrecía el servicio de guardería que lo incorpora más tarde.

¹⁴⁸ Para más información sobre las Escuelas de Empoderamiento consultar en las siguientes páginas web
<http://berdintasuna.basauri.net/index.php/es/escuela-de-empoderamiento>
http://www.getxo.eus/DocsPublic/igualdad/castellano/Escuela_info_general.pdf
http://www.ondarroa.eu/es-ES/Servicios/Igualdad/Paginas/igualdad_empoderamientoMujeres.aspx
http://www.ermua.es/pags/igualdad/ca_escuela_empoderamiento_objetivos.asp

de Empoderamiento de Basauri, en una entrevista que concede a Circulo Solidario (Martin, 2007).

*“Los ayuntamientos tienen situaciones y trayectorias muy diferentes, no es lo mismo Getxo donde no se había hecho nada anteriormente, que Ermua que tiene una trayectoria de participación del movimiento feminista muy importante...”*¹⁴⁹(Martin, 2007, p.2)

A continuación, se expone brevemente la historia y características de cada municipio presentados por orden alfabético. La razón de situar geográficamente e históricamente los territorios, radica en la importancia del espacio por una parte, ya que la ubicación marca la identidad de las personas tanto por las características geográficas (mar, montaña, extensión, etc...) como por los territorios colindantes y vecinos. Por otra parte, entender la historia es necesario para poder comprender las acciones y la vida actual, se podría contar la historia e incluso la prehistoria pero sería fruto de otro trabajo, en esta investigación nos conformamos con abarcar pinceladas del comienzo de la segunda ola feminista.

Figura 4.1. Mapa de Bizkaia por municipios



Consultar: <https://backsexy.com/25/mapa-vizcaya/>

¹⁴⁹ Se trata de una entrevista que la ONG Circulo Solidario de Euskadi, realiza a la técnica de igualdad del Ayuntamiento de Basauri Anabel San del pozo en el año 2007.

A) BASAURI. Marienea, Casa de las Mujeres.

El municipio de Basauri cuenta con una extensión de 7,16 km² y se sitúa en la comarca metropolitana formada por Bilbao y otros pueblos a ambos lados de la ría del Nervión en el bajo valle de los ríos de Nervión e Ibaizabal.¹⁵⁰ Actualmente el sector servicios destaca en Basauri debido especialmente a la implantación del Mercado Central de Bilbao (Merca Bilbao). Sin embargo, Basauri se caracteriza por ser de carácter obrero y vinculado a la industria desde el siglo XIX. El proceso de industrialización en el municipio conlleva el aumento de la población que despunta notoriamente a partir de los años 50 con la instalación de nuevas industrias, creciendo la población en un 80% pasando de tener de pocos miles de habitantes a 55.000 habitantes en 1978. A partir de 1984 la reconversión industrial es la causa de un lento disminuir de la población (Azcona, 2003). En relación a los colectivos feministas, se pueden recordar las palabras de Fernández (2011) cuando afirma: *“Podría decirse que la construcción y reconstrucción de la identidad feminista colectiva en Basauri se ha gestado a través de habitar espacios y tiempos específicos”* (p.15) idea que se puede extrapolar a las demás escuelas y casas. La socióloga Fernández (2011), explica cómo en Basauri las mujeres han estado presentes de modos diversos (patronas, obreras, sindicalistas, escarabilleras)¹⁵¹ en este municipio con amplia tradición asociativa, hecho que ha enriquecido la forma de participación activa de las mujeres. En los años 70 se extiende el movimiento feminista, lo que ofrece la posibilidad de participación de las mujeres en lo que ellas consideran su propio destino y es en los años 80 cuando proliferan asociaciones de mujeres diversas.

En 1976 se conforma la Asociación de Mujeres de Basauri (AMB) como la primera asociación con perspectiva feminista del municipio (Epelde et al., 2015; Zabala, 2008). La organización que sirve como espacio de sociabilidad, de difusión de ideas y como escuela de participación, la forma un grupo formado mayoritariamente por jóvenes, sin embargo se echaba de menos que *“que una mujer de edad avanzada aportará al colectivo experiencia y formación”* (Pérez, 2006, p.403). La aparición de este colectivo coincide con uno de los procesos judiciales de mayor impacto social de la época. Se trata de uno de los hitos feministas clave en Basauri, ocurre con el denominado

¹⁵⁰ Para más información consultar en la página web www.basauri.net

¹⁵¹ Se conoce como escarabilleras a las mujeres que se dedicaban, a principios del siglo XX, en las regiones de mayor pobreza económica de muchos lugares de España, a buscar y recoger restos de carbón que no había prendido en su totalidad y que desechaban los trenes a vapor en los cruces de vías, así como de los restos carbón que las empresas metalúrgicas de la época desechaban en las escombreras tras las labores de fundición <https://es.wikipedia.org/wiki/Escarabillera>.

Juicio de las once mujeres de Basauri en 1975-1985, las mujeres fueron juzgadas por abortar (López, 2011). Este suceso marca el movimiento feminista vasco, los juicios tuvieron una gran repercusión social y política, provocando movilizaciones masivas. La AMB acude a París a informar al movimiento feminista francés sobre lo que estaba ocurriendo en Bilbao y a pedir apoyo por la amnistía de las mujeres. El movimiento feminista, situado en la llamada segunda ola era muy activo, su forma de trabajar en red promovía la actividad a todos los niveles. Según López (2011), en 1982 el movimiento feminista consideró un logro la sentencia que concedió indultos y fue absolutoria. Lo más importante de la sentencia fue la aplicación del “estado de necesidad” al amparo de la Constitución que consistía en realizar una lectura progresista dado el vacío legal existente en el tema del aborto y la aplicación de delito imposible a seis de las acusadas. La autora concluye explicando que a finales de los años 70 las leyes vigentes elaboradas en el periodo franquista no eran representativas de la sociedad, una de las abogadas¹⁵² defensora de las mujeres describe este periodo como “...esa España negra” (López, 2011, p.38). En cualquier caso los juicios consolidan el movimiento feminista vasco y español. En Basauri se recuerda este suceso por medio de una placa conmemorativa creada por el Área de Igualdad de Basauri que supone visibilizar la historia de las mujeres y un medio como dice la autora de “...que las nuevas generaciones sean conscientes de lo difícil que fue en el pasado conseguir los derechos de los que ahora disfrutan” (López, 2011, p.86).

En Basauri nace primero la Escuela de Empoderamiento cuyos antiguos locales hicieron la función de Casa de la Mujer. Fruto de la reivindicación del Área de Igualdad de municipio, de las asociaciones y del movimiento feminista, en el año 2012 se inaugura la actual Escuela de Empoderamiento llamada Marienea. Esta, es en realidad una Casa para las Mujeres, ya que aglutina además de la Escuela de Empoderamiento, el Área de Igualdad, la Oficina de Información Sexual o el Centro de Información a Mujeres, Batera Bikain o Equitruque, además de ser un espacio que acoge diferentes actividades de asociaciones, ONG-s, exposiciones, etc. Es un espacio amplio y nuevo distribuido en salas con nombres de mujeres¹⁵³ que destacaron en su tiempo. Además, alberga una pequeña cocina para uso público que le aporta carácter de hogar. Para su construcción se visitaron experiencias similares como la Casa de la Mujeres de Zaragoza.

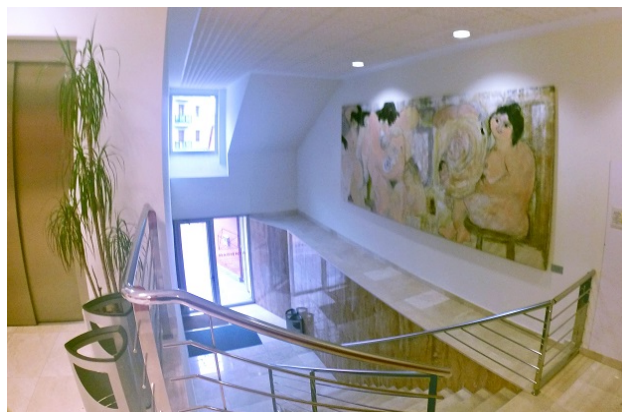
¹⁵² Mertxe Agundez abogada de una de las acusadas.

¹⁵³ Los nombres de las habitaciones o salas son: Sala 01, sala 02, sala Dolores Ibarruri, Sala Pepita Nuñez, Sala Elbira Zipitria, Sala Polixene Trabudua.

El Área de Igualdad es el órgano principal del cual dependen los servicios y recursos ubicados en Marienea (nombre que recibe la casa y escuela). El Consejo de Igualdad del Ayuntamiento de Basauri por su parte, se constituye en el año 2001. La existencia de este consejo sectorial está prevista en la Ley de Bases de Régimen Local y pretende ser el engranaje entre el movimiento de mujeres organizado y la institución. Está compuesto por las asociaciones de mujeres¹⁵⁴ que existen en el municipio y presidido por el concejal o concejala delegada del Área de Igualdad.

En la página web de la Escuela de Empoderamiento de Basauri se explica que es necesaria la participación para que la voz de las mujeres esté presente en las políticas públicas, para conseguir una sociedad más justa y equitativa y para fomentar la presencia de las mujeres en espacios de toma de decisiones. Se plantea como estrategia de participación la integración de las mujeres en las asociaciones de mujeres y feministas que ya existen o formando nuevas asociaciones, participando en el Consejo de Igualdad, acudiendo a las actividades organizadas por el Área de Igualdad como los cursos en la Escuela de Empoderamiento y acudiendo a encuentros o manifestaciones para reivindicar derechos.

Foto 4.1. Plano y entrada de Marienea, Escuela de Empoderamiento de Basauri



B) ERMUA. Casa de la Mujer.

El municipio de Ermua cuenta con una extensión de 6,49 km² y se sitúa en el extremo sudeste del territorio vizcaíno formando parte del Duranguesado, es la última población que forma parte

¹⁵⁴ Las organizaciones que componen el Consejo de Igualdad de Basauri son: Ate Zabaliak, Manuela Egiguren: sociocultural amas de casa, Asociación de viudas, Asociación de Mujeres de Basauri, Grupo de Mujeres de EPA, Mujeres en la Diversidad, Mujeres de Aquí y de Allá, Zure Ondoan, Marienea Elkartea y Enproa.

de la provincia de Bizkaia, antes de entrar en Gipuzkoa (Área de Promoción Económica, Empleo y Formación, 2007). Se caracteriza por su carácter obrero, al igual que Basauri vivió un importante ascenso demográfico en la segunda mitad del siglo XX debido al movimiento migratorio proveniente de todas las regiones del Estado que acudía a trabajar en la industria de Eibar y Ermua, el sector económico principal continua siendo la industria (Fernández, 2014). Los datos de Eustat muestran que en 1960 contaba con una población de 3.020 y en una década llegó a la cifra de 14.651 habitantes.

Como apunta Fernández (2015), el municipio de Ermua destaca por contar con diferentes hitos feministas y luchar por la promoción de la igualdad de mujeres y hombres: en los años 80 las mujeres reivindicaban recursos públicos para la puesta en marcha de servicios municipales de atención a mujeres víctimas de violencia de género. En 1987 el Ayuntamiento puso en marcha una “oficina de información para mujeres” y un “piso de acogida”, el mismo año es el primer municipio de Euskadi donde se presentó la primera “candidatura política de mujeres” (1987). En esta candidatura las mujeres manifestaron la necesidad de un espacio propio para ellas que demandaron también a través de la Asamblea de Mujeres de Ermua y fueron presentadas en la III Jornada Feminista¹⁵⁵ de Leioa en 1994.

En 1991 se creó el Departamento de Igualdad de Oportunidades de Mujeres y Hombres Municipal con el objetivo del alcanzar la igualdad real; en 1992 se estableció la primera plaza de técnica de igualdad municipal. El Consejo de Igualdad creado en 1991 es el primero en la Comunidad Autónoma Vasca, existe previamente a la Ley de Bases de Régimen Local y se considera el órgano de participación y espacio de interlocución entre el movimiento de mujeres y el Ayuntamiento. En el Consejo además de participar con asociaciones y grupos de mujeres del municipio se impulsan actividades de sensibilización y comparten buenas prácticas y experiencias con mujeres de diferentes partes del mundo. Continuando con los hitos de Ermua, se desarrolló el primer Plan de Igualdad Municipal de mujeres y hombres (1995) con el que se creó un “piso refugio” para las mujeres, lo que será la antesala de la Casa de la Mujer que se construyó en marzo de 2003. Ermua contaba ya con la experiencia previa de los cursos formativos del “Aula de la Mujer” y otras experiencias impulsadas por la Asamblea de la Mujeres de Ermua como Emakumeen Topalekua donde se impartía formación y se compartían experiencias. El “Aula de la Mujer” surgió en los años 90 como espacio formativo y de

¹⁵⁵ Jornadas Feministas en Euskal Herria (1977, 1984, 1994, 2008), organizadas por colectivos feministas.

participación para la puesta en marcha de procesos empoderantes. La Casa de la Mujer de Ermua (Ermuko Emakumeen Topalekua) es significativa por ser la pionera en Euskadi y anterior a las Escuelas de Empoderamiento que se integran dentro de la casa. La Casa se percibe como un todo donde además de la Escuela de Empoderamiento se realizan otras actividades, por ejemplo es el espacio donde se ha gestado la Plataforma de Cuidados de Bizkaia, lugar donde se reúnen las mujeres pertenecientes a la Asociación Profesional de Agentes de Igualdad (APAI) o como el grupo de trabajo que ha realizado proposiciones sobre la Ley de Igualdad 4/2005 de la CAPV (Fernández; 2014, 2015). Esta casa es un edificio situado en el centro de Ermua, renovado por dentro y con tres plantas donde se distribuyen salas, oficinas y hasta una cocina de uso público.

Foto 4.2. *Casa de la Mujer de Ermua*



C) GETXO. Escuela de Empoderamiento de Getxo.

El municipio de Getxo cuenta con una extensión de 11,89 km² y 79.544 habitantes en el año 2014, se sitúa en la margen derecha de la ría de Bilbao en la desembocadura del Ibaizabal-Nervión formando parte de la comarca del gran Bilbao, destaca por los palacetes construidos por la alta burguesía en la industrialización. Sin embargo, el territorio de Getxo formado por barrios¹⁵⁶ aglutina familias de diferentes clases socio-económicas, considerándose Neguri un barrio burgués y Romo un barrio obrero.

¹⁵⁶ Barrios de Getxo: Algorta, Las Arenas, Neguri, Romo, Santa María de Getxo.

Una primera característica de Getxo es que la documentación sobre historia e hitos feministas es más escasa que en el resto de los municipios de la red. Por este motivo, se ha preguntado a las técnicas de igualdad de las Escuelas de Empoderamiento sobre la falta de referencias de hitos feministas en Getxo, a lo que han respondido que la ausencia de documentación en este municipio también es un indicador socio cultural. El hecho de ser un municipio acaudalado (Eustat, 2014), ha podido frenar el impulso asociativo-reivindicativo y público de las mujeres en el pasado. Sin embargo, las luchas de las mujeres en la historia también han sido privadas y anónimas y por ello no menos valiosas. La Escuela de Empoderamiento de Getxo acoge otros cursos y programas¹⁵⁷ además de los habituales que comparte con las otras tres escuelas en red y se caracteriza por el trabajo de apoyo a la población de mujeres inmigrantes que en su mayoría trabajan como asistentes del hogar y cuidadoras en el municipio. La técnica de igualdad de la escuela de Getxo mantiene la oficina de Servicio de Igualdad, en un edificio diferente a la escuela,¹⁵⁸ lo que vive como una desventaja además de ser la única que no cuenta con la figura de implementadora. Estas dos circunstancias pueden dificultar la gestión diaria en las escuelas. Algunas de las actividades se desarrollan en la casa de cultura pública de Villamonte. Por eso, la reivindicación de unos locales propios es una constante. En la entrevista concedida a Circulo Solidario por la técnica de igualdad Sanz, ésta afirma que “...es fundamental el tema del espacio propio... Getxo está repartido en un montón de casas de cultura...estoy segura de que si tuviera un local propio...te permite otras cosas...” (Martin, 2007, p.3).

D) ONDARROA. Etxelila, Emakumin Jabekuntza Eskola.

El municipio de Ondarroa cuenta con una extensión de 3,6 km² y 8.575 habitantes en el año 2014, se sitúa en la comarca de Lea Artibai entre el mar Cantábrico, Berriatua, Amoroto, Mendexa y Mutriku (Gipuzkoa) ya que es la última población costera que forma parte de la provincia de Bizkaia, antes de entrar en Gipuzkoa.

Ondarroa, se caracteriza por dedicarse al sector industrial vinculado a la pesca como fábricas de conserva o el remiendo de redes para la mar. Sin embargo, el sector servicios se ha desarrollado siendo hoy de importancia en el territorio. Es un municipio que ha vivido el fenómeno de la inmigración; en los últimos sesenta años, llegaron personas provenientes tanto de otras regiones

¹⁵⁷ Talleres para hombres, Encuentros de mujeres migradas, Diálogos interculturales entre mujeres, intervención en centros educativos

¹⁵⁸ Servicio de Igualdad, calle Fueros n8. Escuela de Empoderamiento, calle Martikoen 16.

del Estado como además ciudadanos de Senegal que trabajan en la pesca. El condicionante de ser un pueblo de pescadores y que los hombres salgan a la mar, ha impulsado que las mujeres ocupen espacios y que se hayan organizado llegando a convertirse en base social y formando grupos de encuentro,¹⁵⁹ aunque fue después del franquismo cuando el movimiento feminista de Ondarroa se hizo más fuerte configurándose el primer grupo feminista *Ondarroako Emakumeen Taldea* en 1978. Este grupo se caracterizó por ser el primer grupo llamado feminista. Al principio, trabajaron la autoconciencia y comenzaron a darse a conocer fuera a pesar de combatir con las tradiciones de este pequeño pueblo (Fernández, 2012). A partir de este momento se fueron formando otros grupos como Boga-Boga en el año 1995 y otros, impulsados por la Escuela de Empoderamiento. Por ejemplo, la escuela organizó un taller dirigido por Graciela Atencio (“La República de las mujeres” 2004) que originó la preocupación por la inexistencia de un grupo feminista dedicado a la lucha contra la violencia a las mujeres en Lea-Artibai y así se creó UXU-Ondarroako Emakumeen Taldea (Arbelaitz et al., 2012).

Como muchas mujeres de pescadores, acostumbradas a asumir la gestión de la vida cotidiana, las mujeres de Ondarroa ostentan la fama de estar empoderadas. Sin embargo, a pesar de la dureza de enfrentarse a la organización familiar y social en soledad, la técnica de igualdad de Ondarroa opina que también necesitan empoderarse:

Foto 4.3. *Etxelila-Escuela de Empoderamiento de Ondarroa*



“Desde fuera, sí se conoce la historia por encima y que los hombres salían a la mar entonces las mujeres ondarrutarras han tenido que estar en el ámbito público, entonces según ese análisis si

¹⁵⁹ Grupos: *Herri Ekintza* se crea en los años sesenta para tratar temas sociopolíticos; *Herri Gaztedi* desarrolla formación socio política; Jendarte Eskolak ofrecía formación sociopolítica a los emigrantes. Fuente: Fernández, (2012): Emakumeen eta mugimendu feministaren oroimena Ondarroa, Euren aztarnaren bitartez.

preguntas te dirán que las mujeres de Ondarru han terminado completamente el proceso empoderante tomando parte en el ámbito público, pero ya sabemos que en realidad ocurre lo mismo que en los demás pueblos¹⁶⁰” (*Técnica de Igualdad Ondarroa, entrevista, 2014*) Foto 4.3. Etxelila-Escuela de Empoderamiento de Ondarroa

Ondarroa fue el último municipio en sumarse a la red de escuelas en el año 2004. En cuanto al edificio donde se ubica, la casa llamada Etxelila Emakumin Topaleku se inaugura en el año 2013 siendo el resultado de años de reivindicación de un espacio propio para las mujeres. Se trata de un edificio de dos plantas, la Escuela se sitúa en la segunda donde se distribuyen espacios donde se realizan los talleres, cursos y oficinas.

4.3. Objetivos y ejes de actuación de la red de escuelas

El presente trabajo de investigación comienza a realizarse 10 años después del origen de la Red de Escuelas de Bizkaia, en el curso 2013-2014. En este apartado 4.3., exponemos los objetivos generales que marcan las escuelas, principalmente a partir del análisis de documentos oficiales.

La Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia, como su propio nombre indica abarca tres grandes apartados que se entretajan. Por una parte, se entiende la *Red* como posibilidad de intercambio de experiencias, reflexiones y conocimiento y como instrumento de fuerza. Por otra parte, el diseño del proyecto incide en los dos grandes conceptos de esta investigación: *Escuelas* y *Empoderamiento* respectivamente.

La *Escuela* se considera como vehículo de formación ya que el proceso de aprendizaje es continuo a lo largo de la vida y condición para lograr el empoderamiento individual y colectivo. En este espacio de reflexión y aprendizaje mutuo, las mujeres se nutren en un intercambio de saberes y experiencias compartidas (Baltar et al., 2007; Fernández, 2015, p.230).

Junto a la palabra *Escuela*, la segunda palabra clave es *Empoderamiento* de las mujeres que subraya el proceso que va de lo individual a lo colectivo y de lo privado a lo público (Baltar et al., 2007).

“Se fomenta empoderamiento de las mujeres, entendiéndose éste, como el proceso de la toma de conciencia¹⁶¹ del poder que las mujeres tenemos tanto individual como colectivamente y que nos permite

¹⁶⁰ “Kanpotik baten batek gainetik ezagutzen badu historia eta gizonen/koek kanpora joaten zirela orduan emakume ondarrutarra bizitzu publikoan egon behar izan da, orduan analisi borrekin eta gainera galdetzen baduzu baietz emakume ondarrutarra jakiekuntza prozesua guztiz bukatuta dauka eta arlo publikoan parte hartzen du baina naiz jakin badakigu gertatzen dela beste herrietan bezela”

¹⁶¹ Tomar consciencia: Darse cuenta, tener la distinción sobre algo.

mejorar el acceso a todos los recursos, aumentar nuestra participación en la toma de decisiones, y por tanto, nuestra capacidad de influir” (Fernández, 2015, p.230)

Se trata de formar para la capacitación y la participación. Este proceso que va de lo individual a lo colectivo, comienza con la toma de conciencia y el desarrollo de habilidades para analizar de forma crítica la situación en el mundo y así actuar en aras de la transformación política, social y cultural. Las escuelas son “*para*” el empoderamiento porque no empoderan sino que facilitan las herramientas (Vázquez, 2009).

Vázquez (2009) resume los objetivos de las escuelas como cambiar la manera de pensar de las mujeres y trabajar una nueva conciencia del *Nosotras*. Las técnicas de igualdad en un artículo que escriben (Baltar et al., 2007), explican que considerándose mujeres feministas y agentes para la igualdad encuentran dos objetivos clave por su importancia estratégica; uno es la toma de conciencia de la desigualdad de las mujeres y otro es la participación socio-política activa de estas. Fernández (2015), implementadora de la escuela de Ermua, explica que los objetivos principales de las escuelas son el empoderamiento a través de la formación, el ejercicio de la ciudadanía activa y la participación social y política de las mujeres (p.230).

En el informe de las Escuelas de Empoderamiento de La Red de Bizkaia escrito en clave institucional se describe el objetivo general como “*Promover el empoderamiento de las mujeres de esta y de otras culturas a través de herramientas y procesos cuya sistematización fortalezca la participación sociopolítica de las mujeres*” (p.1).¹⁶² Este gran objetivo abarca diversas dimensiones y contenidos, en él se hace referencia a los tres grande ejes de intervención, se enumeran a continuación:

El primero, trata de promover la participación sociopolítica de las mujeres de cada municipio de la red. El segundo, se centra en analizar y sistematizar el proceso para, en su caso, validar los instrumentos puestos en marcha. El último, consiste en fomentar el conocimiento y la toma de conciencia colectiva sobre el sistema sexo-género y la situación de discriminación de las mujeres en el mundo. Para poner en práctica estos ejes de intervención se desarrollan diferentes líneas de formación donde las mujeres desarrollan capacidades.

Las técnicas de igualdad de las Escuelas en Red de Bizkaia alegan que los objetivos parten de una situación deficitaria debido a la desigualdad estructural del sistema sexo-género y añaden

Tomar conciencia: Tener en cuenta. Hacer algo con aquello de lo que me estoy dando cuenta. La toma de conciencia nos ayuda a observar algo nuevo adquiriendo un aprendizaje que amplía nuestra mirada, accediendo a una mayor comprensión del mundo que nos rodea. Por lo tanto la toma de conciencia lleva implícita la acción (Loterio, 2010).

¹⁶² Consultar http://www.getxo.eus/DocsPublic/igualdad/castellano/documentacion/objetivos_escuela.pdf

que las políticas de igualdad se han interpretado como actividades de entretenimiento en lugar de darle una visión empoderante. Las escuelas se crean para pasar de lo práctico a lo estratégico, atender primero las necesidades prácticas derivadas de un sistema condicionado por la cultura sexo-género para evolucionar a un interés estratégico en el plano del empoderamiento, materializado por la participación en el espacio público y en el ejercicio de la ciudadanía activa (Baltar et al., 2007).

Las líneas y estrategias de las escuelas se enraízan en un entramado de atender las necesidades prácticas de las mujeres para desarrollar los intereses estratégicos en un momento posterior.

4.4. Líneas de formación

Las Escuelas de Empoderamiento desarrollan líneas de formación y a partir de éstas se intenta llegar a los contenidos que a su vez responden a los objetivos de las escuelas. Las líneas formativas¹⁶³ se diseñan abarcando materias desde una perspectiva feminista, las cuatro escuelas han acordado cuáles son sus ejes de actuación y sus líneas formativas que se han registrado en la tabla 4.1: feminismo, identidad y subjetividad femenina, salud, redefinición de la cultura, comunicación, solidaridad e intercambio de mujeres del mundo, reforzando la autonomía y participación política y social. Por otro lado, cada línea de formación engloba una serie de cursos y talleres que pueden repetirse a lo largo del tiempo o introducir nuevos, según las demandas y necesidades de las participantes. Se explican a continuación las líneas de formación.

- línea de “feminismo” trata temas vinculados a la teoría feminista
- línea de “identidad y subjetividad femenina” se refiere a aspectos psicológicos como la gestión de emociones
- línea de “salud” trata temas relacionados con la sexualidad y el cuerpo como la menopausia o el suelo pélvico y también engloba talleres de cuidados entre otros
- línea de “redefinición de la cultura” trata de talleres centrado en el arte de las mujeres, se estudian mujeres artistas y se interpreta el arte desde el punto de vista femenino
- línea de “comunicación” se centra en el arte de la oratoria, por eso se introducen talleres que impliquen el aprendizaje de hablar en público

¹⁶³ Documento donde las cuatro escuelas acuerdan las líneas de actuación y líneas de formación http://www.getxo.eus/DocsPublic/igualdad/castellano/Escuela_info_general.pdf

- línea de “solidaridad e intercambio de mujeres del mundo” desarrolla cursos donde integran temas globales de mujeres de otros países y/o mujeres inmigrantes
- línea de “reforzando la autonomía” incluye talleres prácticos vinculados culturalmente al rol masculino
- línea de “participación política y social” contiene talleres vinculados a la participación comunitaria

A modo de ejemplo, en la tabla 4.1 se han anotado algunos talleres según su línea de formación que se han elegido de los programas formativos de las cuatro escuelas entre los años 2010 y 2017. Las Escuelas de Empoderamiento se coordinan y trabajan en red, compartiendo las líneas de formación y los talleres. Son las escuelas de Basauri y Getxo las que experimentan con ciertos cursos y talleres a modo de laboratorio y que en caso de funcionar los introducen en las escuelas de Ermua y Ondarroa.

Las figuras y roles de las mujeres que trabajan en las escuelas son las llamadas técnicas de igualdad, las implementadoras y las formadoras. Las primeras son funcionarias que dirigen las casas y escuelas como directoras o técnicas en la materia. Las implementadoras son trabajadoras con estudios superiores que desarrollan diferentes funciones como trabajo de implementación, documentación, coordinación y gestión entre otros. Por último, las formadoras son las docentes que imparten y dirigen los talleres y cursos en las aulas.

Aunque todas las escuelas aplican las líneas formativas mencionadas, cada escuela posee autonomía para introducir los talleres que considere más apropiados con su contexto y que responden a la demanda de las mujeres. En el caso de Getxo por ejemplo se refuerza la línea llamada “solidaridad e intercambio de mujeres en el mundo”. Las líneas de formación contienen diversos talleres que funcionan año tras año en las cuatro escuelas, sin embargo, en el caso de la línea llamada “participación política y social” se han encontrado pocos talleres ofertados en los programas formativos. Por ejemplo, el taller “liderazgo y trabajo en equipo” que se ha indicado en la tabla 4.1, se ha obtenido del programa de Getxo en el año 2010-2011 no volviéndose a repetir en los últimos años.

Las líneas de formación se basan en ofrecer formatos de aprendizaje desde una óptica feminista. Algunos ejemplos de los contenidos en la formación que más tarde se desarrollan a través de los testimonios de las participantes, se explican a continuación:

Tabla 4.1. *Líneas de formación y talleres de las cuatro Escuelas de Empoderamiento en Red*

Líneas Formativas de las Escuelas	Talleres (algunos ejemplos)
<i>Feminismo</i>	Teoría sobre feminismo Autodefensa feminista Violencia simbólica Urbanismo, género y participación Eco feminismo Violencia simbólica Ley integral contra la violencia de género
<i>Identidad y Subjetividad femenina</i>	Gestión de emociones Aprender a quererse Desprincesamiento y amor romántico Hablar de duelo
<i>Salud</i>	Reforzando el suelo pélvico Cuidar cuidándonos ¿Qué sabes de tu cuerpo que tú no sabes? Sexualidad, menopausia
<i>Redefinición de la cultura</i>	Literatura feminista Bertsolarismo Comic para mujeres Arte y feminismo Teatro y danza Creatividad
<i>Comunicación</i>	Hablar en público Activa tu voz
<i>Solidaridad e intercambio de mujeres del mundo</i>	Diálogo intercultural entre mujeres Mujeres Saharauis Mutilaciones genitales femeninas
<i>Reforzando la autonomía</i>	Mecánica de bicis Mecánica de coches Carpintería, electricidad
<i>Participación política y social</i>	Liderazgo y trabajo en equipo

Fuente: Elaboración propia basado en las páginas web de cada Escuela de Empoderamiento

En la línea de feminismo por ejemplo, se imparten talleres de “literatura feminista” por Skolastika centro literario de crítica feminista que se crea en Bilbao en el año 2003-2004, donde se desarrollan talleres de mujeres escritoras del mundo (África, Asia, Europa...). El objetivo es el empoderamiento y el desarrollo de la identidad de las mujeres pero también dar a conocer las identidades de las mujeres creadoras y sus trabajos (Epelde et al., 2015, p.576). Visibilizar el trabajo que no se presenta en la enseñanza formal, al igual que otros talleres ligados al arte como los cursos de pintura y mujer donde se diserta sobre cuadros pintados por mujeres a lo largo de la historia.

Otro ejemplo de taller inserto en la misma línea es “la autodefensa feminista” que incentiva la autonomía. El método extendido en Estados Unidos y Europa se introduce en el movimiento feminista en Euskadi en la década de los 80. Se comprende que para las mujeres puedan responder físicamente, primero se tiene que autorizar a actuar legitimándose en su capacidad. De este modo, se trabaja la confianza individual y colectiva (Epelde et al., 2015). Su objetivo es

convertir a las mujeres en sujetos activos dejando de ser víctimas pasivas y lograr la ruptura de sus roles tradicionales, reivindicando su derecho a ocupar el espacio público (Emakunde, 2011b, p.43).

Anabel Sanz (técnica de igualdad de Basauri), explica que los talleres y cursos de “psicología” llamada línea de identidad y subjetividad femenina, tienen mucho éxito, contratan psicólogas feministas que aclaran desde el primer día que no es un espacio para hacer terapia sino para reflexionar sobre la situación de las mujeres (Martin, 2007).

La IV Jornada Feminista (2008) exponen las iniciativas formativas de estas Escuelas de Empoderamiento en torno a los “cuidados” que se engloba en la línea dirigida a la salud. Mencionan el Plan de Acción para el Cuidado en el Municipio de Ermua, los talleres participativos en los que intervienen más de 100 personas, mayoritariamente mujeres, donde se elabora el “*Decálogo sobre Cuidados a Personas en situación de Dependencia en Getxo*” (2007) y el Diagnóstico a petición del Consejo Municipal de Igualdad presentado en Ondarroa. Se explica cómo se pasa en los talleres de la queja a la reflexión y de la reflexión a la reivindicación, en un movimiento ciudadano liderado por mujeres.

El taller de “bertsolarismo” inserto en la línea de redefinición de la cultura, se imparte desde una nueva visión en las escuelas. La primera mención que se hace sobre el bertsolarismo y las mujeres data en el siglo XV del Fuero Vizcaíno que dicta una prohibición sobre mujeres.¹⁶⁴ Otra prohibición del mismo fuero en el año 1452¹⁶⁵ sobre los cantos y coplas públicas de las mujeres, hace pensar que era habitual que las mujeres compusieran versos en duelos y celebraciones. Además, aunque se deslegitima a la mujeres para cantar en la plaza pública, éstas siguen cantando en casa, lo que induce a pensar que la prohibición es expresión de que las mujeres eran protagonistas en la arena pública (Larrañaga, 2007, p.60). Es muy significativo ya que es un caso de desempoderamiento, se entiende que si se prohíbe a las mujeres cantar en público es porque han cantado en la calle. Larrañaga (2007, p.63) afirma que las mujeres han contribuido a esta disciplina desde los hogares y una vez más la cultura y las normas sitúan a las mujeres en el espacio privado.

¹⁶⁴ “...sobre mujeres que son conocidas por desvergonzadas y revolvedoras de vecindades y cantares” (que el fuero llama profazadas). (El Fuero, 1977).

¹⁶⁵ Título 35, ley VI.

La falta de tradición y legitimación de las mujeres al hablar en el espacio público merma su disposición a hacerse oír, cuando la capacidad se mutila socialmente. Los cursos de “hablar en público” en la línea de comunicación, atraen a mujeres que no están acostumbradas a este tipo de comunicación muy ligado a los cursos de psicología, en palabras de Sanz (Martín, 2007).

Las Katalinak se crean en el año 2010 para romper con el pensamiento machista del mundo de “la bicicleta”, pretenden incentivar el ocio de la mujer introduciendo la óptica feminista. Además, la bicicleta como vehículo ha supuesto un cauce de independencia para muchas mujeres. Sin embargo, hoy en día se desconoce su manejo mecánico. En las escuelas detectaron que era necesario realizar talleres de mecánica de bicis y los impartieron. Este tipo de talleres corresponden a la línea llamada “reforzando la autonomía”.

Además de la amplia gama de cursos y talleres, los horarios son muy variados. La combinación es heterogénea: pueden realizarse una vez a la semana o una vez al mes; entre semana a la tarde, alguno a la mañana, o de fin de semana; en tramos de un mes o de tres meses. La duración de los talleres puede ir desde una única sesión de dos horas hasta 50 horas divididas en varias sesiones, aunque la mayoría dura entre 8 y 14 horas repartidas en sesiones de dos horas.

Las implementadoras y técnicas de igualdad registran anualmente los datos relativos a la asistencia y formación: el número de mujeres apuntadas, el número de cursos y talleres ofertados y los cursos suspendidos (en caso de poca demanda). En la tabla 4.2, se muestran estos datos correspondientes al curso (2013-2014), estos datos han sido facilitados por las implementadoras y técnicas de igualdad de las cuatro escuelas. También se han recogido datos poblacionales de Eustat, año 2011.

Las escuelas de Basauri y Getxo son los centros con mayor afluencia de mujeres con 208 y 181 participantes respectivamente. Ermua y Ondarroa aunque algo menos han recibido a 139 y 149 mujeres en sus cursos. Por otro lado, la mayor oferta formativa la ofrece la escuela de Basauri (18 cursos) luego Getxo (15 cursos), después Ermua (12 cursos) y finalmente Ondarroa (11 cursos). Sin embargo, si se toman en cuenta los datos poblacionales y la situación geográfica de cada centro, no se cumple una proporción. Es decir, de las 595.586 mujeres empadronadas en Bizkaia se ha distribuido el número de mujeres según municipio y se han comprobado los siguientes datos: Getxo es el municipio más poblado, sin embargo, el porcentaje proporcional de mujeres que asiste a la escuela es el más pequeño (0,42%), le sigue Basauri (0,96%). En cambio en Ermua (1,72%) y Ondarroa (3,41%), el número de mujeres censadas es menor pero en proporción la participación de alumnas es mucho más alta comparando con Basauri y sobre

todo con Getxo. Concretamente Ondarroa es el municipio menos poblado y con mayor participación proporcional de mujeres ya que de 4.367 mujeres acuden 149 alumnas.

Por último, comentar el éxito que suelen tener la oferta de las distintas escuelas. En el curso 2013-2014, Basauri ha tenido que suspender dos cursos y Ermua uno, las escuelas de Getxo y Ondarroa han impartido todos los cursos ofertados.

Tabla 4.2. *Registro de mujeres asistentes y talleres-cursos ofertados (2013-2014)*

Escuela	N Mujeres en las escuelas y municipios	N Cursos ofertados	N Cursos suspendidos
Basauri	-208 mujeres (0,96%) -21.555 mujeres	-18 cursos ofertados	2 cursos suspendidos por falta de participantes: -Taller de teatro y literatura -Taller de clown para jóvenes
Ermua	-139 alumnas (1,72%) -8.063 mujeres	-12 cursos ofertados	Se suspende un curso por falta de participantes: -Reconstruyendo historias con imágenes Beldur Barik
Getxo	-181 alumnas (0,42%) -42.369 mujeres	-15 cursos ofertados	—
Ondarroa	-149 alumnas (3,41%) -4.367 mujeres	-11 cursos ofertados	—

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos por las técnicas de las escuelas y Eustat (2011)

Finalmente, aclarar que aunque todos estos ejemplos de talleres vinculados a las diferentes ramas que se trabajan en las escuelas se asocian con el ocio de las mujeres, lejos de pasar un “buen rato” su objetivo es más ambicioso y sofisticado. Las técnicas de las cuatro escuelas escriben un artículo titulado “Ni ocio ni tiempo libre”, desmarcándose de este objetivo.

“...la intervención municipal se ha dirigido a la organización de actividades de ocio y tiempo libre de las mujeres, la Escuela de Empoderamiento no es-desde luego- el espacio para ello...este proyecto que implica un proceso lento, no tanto de impacto, se establecen itinerarios para avanzar desde la capacitación hacia el compromiso” (Baltar et al., 2007, p.129)

Responden con el proyecto, a una necesidad que las mujeres sienten, Sanz explica “...ofrecimos cosas como participación social y política, técnicas de hablar en público, cosas de ese tipo. Y las mujeres acudieron en un número importante...” y “estar en una especie de laboratorio” (Martín, 2007, p.1). Por lo tanto, se plantean las escuelas como lugares de experimentación. Es decir, el objetivo se centra en concienciar pero desde la óptica feminista, lo cual es algo innovador y transgresor, ya que por tradición y cultura social, la educación se ha diseñado desde una historia que se imparte por

hombres y para formar a hombres desde un prisma masculino. La educación germina en una Ilustración que habló de hombres y no de personas, se practicó así la exclusión de las mujeres en la educación consolidando un sistema educativo no inclusivo basado en la desigualdad social entre sexos. Rousseau y Kant tuvieron especial relevancia en la política educativa otorgando a las mujeres el espacio privado. Según Rousseau la mujer tenía una inteligencia diferente e inferior al hombre (San Román, 1994). La nueva perspectiva feminista atrae a las mujeres que no han tenido la oportunidad en las distintas formaciones de aprender y desarrollarse y capacitarse en este sentido. Amartya Sen (2000), entiende la falta de oportunidad como una desigualdad que priva a la persona de una vida plena y libre y acentúa la inequidad de género. Además, añade que las mujeres tienen derecho a realizarse a sí mismas y a recibir una educación que les sirva como herramienta para alcanzar cotas de bienestar.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN



11. Ilustración. *Vittorio Matteo, 1886¹⁶⁶. Sueños.*

¹⁶⁶ Sueños, 1886. Pintor florentino Vittorio Matteo Corcos. Se encuentra en la Galería Nacional de Arte Moderno, Roma. Según Bellmann “el tema del cuadro podría ser este: el verano que se retira ha hecho de una muchacha una mujer dueña de sí misma. La lectura ha contribuido tal vez a este cambio, y la rosa parece haber servido de punto de lectura del libro. El título del cuadro es engañoso: esta lectora no es soñadora”.

5.1. Representaciones del empoderamiento

Este primer apartado analiza la visión de las mujeres consultadas sobre las representaciones o el concepto interiorizado de empoderamiento a partir de sus experiencias. Cuando se les pregunta en las entrevistas, las participantes reflexionan sobre lo que esta palabra representa y lo que les sugiere aportando definiciones, expresiones o palabras que identifican con el término según sus percepciones. Las respuestas muestran distintos perfiles relacionados con la formación feminista, este es un tema recurrente. A pesar de que el diseño se ha elaborado como caso múltiple se encuentran más diferencias en función del nivel de formación de las participantes y no en función de la escuela. En la tabla 5.1 se muestran las diferentes representaciones del empoderamiento que se han dispuesto en dos grupos según la mayor o menor formación y experiencias de las participantes que se analizan a lo largo del presente apartado.

Tabla 5.1. *Representaciones del empoderamiento de las participantes*

Representaciones del empoderamiento	Mayor conciencia y formación feminista	Menor conciencia y formación feminista
Significado de la palabra empoderamiento	Justicia, igualdad de género	Crecimiento personal, valía
Personas que pueden empoderarse	Oprimidos en general	Mujeres
Poder	Poder <i>desde dentro, con y para</i> Poder vital y horizontal	Poder <i>desde dentro</i> Desarrollo personal
Proceso	Comunitario	Personal (Psicológico)
Toma de conciencia	Capacidades grupales	Capacidades personales
Desarrollo de habilidades	Derechos político-sociales	Autoestima-tranquilidad
Toma de decisiones	Grupales-autonomía	Deseos propios-elecciones
Necesidades e intereses prácticos y estratégicos	Intereses estratégicos	Necesidades prácticas
Resocialización	Libertad y fuerza grupal	Libertad y fuerza personal
Feminismo	Derechos Humanos	Igualdad de género

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados en las diferentes escuelas

Un factor común que no deja indiferente a las participantes es la controversia que surge con la palabra empoderamiento. Éstas reflexionan sobre su **significado general** tanto en un sentido **político-institucional e histórico** como en un **sentido personal** asociada a términos como capacidad, fuerza, libertad, igualdad, seguridad o feminismo. Esta controversia puede originarse por la falta de una definición aceptada internacionalmente y en la insuficiente investigación empírica como critican Bacqué & Biewener (2016) o Murgialday (2013). Las conversaciones muestran cómo en el lenguaje cotidiano tampoco hay una claridad o unanimidad.

Por una parte, las personas más formadas en estudios de género, como son las técnicas, implementadoras, formadoras y algunas alumnas, aluden a sus conocimientos teóricos y vivencias como militantes feministas para reflexionar sobre el término empoderamiento en torno al sentido político-institucional, el origen etimológico y el propio uso de la palabra. Estas participantes explican que “empoderamiento” es una **palabra aceptada institucionalmente**, y critican que siendo políticamente correcta, sustituye de alguna forma a la palabra “liberación”, ese término aludía a un componente más subversivo y de lucha como se muestra en el testimonio de una formadora (Formadora 13):

“...creo que es un término relativamente nuevo pero te podría decir muchas cosas, pero en un flash me parece que es un término nuevo que sustituye lo que las feministas decimos durante mucho tiempo el término “liberación” entonces yo en esa charla analizaba las diferencias entre ser una mujer liberada y una mujer empoderada me parecen tremendas creo que es un término mucho más psicologizante y mucho más despolitizado que liberación y creo que es un término mucho más fácilmente asumible por las instituciones del estado. En ese sentido, creo que es mucho menos subversivo que el término “liberación” y remiten etapas distintas, el empoderamiento como una forma de adquisición de poder sobre todo individual pero no sólo frente a liberación que es una metáfora mucho más territorial, el territorio liberado etc.” (Formadora 13)

Parece que estas participantes añoran un tiempo más politizado, se refieren al modelo radical que adoptan las feministas en los años 70. Así, aunque a pesar de que en las instituciones y de forma internacional se ha aceptado la palabra con un sentido alejado de “lucha” en términos subversivos y contestatarios, la mayoría de las mujeres participantes entrevistadas, asocian el término empoderamiento con el concepto de “libertad”. Sin embargo, los resultados muestran que la percepción de libertad se presenta de modo diferente según el grado de formación e implicación de las mujeres. Es decir, mientras las entrevistadas con mayor grado de formación en estudios de género y mayor implicación en el feminismo se refieren a libertad en el sentido político, comunitario y reivindicativo; las participantes con menor formación e implicación en los movimientos sociales sitúan la libertad en un plano más personal centrado en lograr decisiones y deseos propios. De cualquier modo, las participantes entrevistadas que aluden a la palabra “libertad” acuden a las escuelas donde se trabaja una formación empoderante (aun cuando el nivel de formación en cada mujer sea diferente).

Además, otras participantes formadas, al igual que explica León (2001), aluden **a las raíces** de la palabra y al origen de la terminología, señalando que se trata de un anglicismo que viene al idioma castellano de mano de las Organizaciones de Mujeres de América Latina convirtiéndose al fin en un lenguaje social. No se puede olvidar que varias de las mujeres entrevistadas aluden a estos proyectos latinos como referentes para las escuelas.

“Sin embargo, nunca había utilizado esa palabra empowerment es un anglicismo que viene al idioma castellano de mano de las Organizaciones de Mujeres de América latina etc.” (Formadora 13)

“Yo lo asocio con Centroamérica y Sudamérica, la primera vez que la escuché pensé que esa palabra era traída de otro lugar. Yo milité muchos años en organizaciones feministas y nunca habíamos usado la palabra empoderamiento desde esa perspectiva y me sonaba como de fuera, de hecho creo que es algo que lo utilizan las latinas y sacado del contexto latino me supone el empoderarse como mujeres, hacerte más fuerte” (Formadora 8)

Aunque la palabra se considere un anglicismo como recuerda Úcar (2014), se ha traducido a varios idiomas, en el caso de las Escuelas de Empoderamiento y en el contexto de Euskal Herria, existen diferentes acepciones sobre la terminología apropiada en euskera como refleja la técnica de igualdad (Técnica 3) en el siguiente testimonio:

“...en Gipuzkoa pusieron Jabetze Eskola y creo que es mucho más apropiado que Jabekuntza. Abalduntzea también me gusta pero Jabetze está en: ser dueña y darte cuenta. Jabetze me gusta más porque supone el proceso y Jabekuntza parece que se ha terminado el proceso” (Técnica 3)¹⁶⁷

Es decir, la técnica (Técnica 3), explica que la palabra significa por una parte apropiarse, apoderarse y por otra parte enterarse, entender, darse cuenta. Lo que implica tanto la acción de tomar poder y fortalecerse como la toma de conciencia. Es decir, *Jabetze (Jabetu)* tiene dos significados; por una parte “tomar conciencia” y por otra parte “tomar poder” o como expresan las participantes en sus testimonios “ser dueña de una misma”. Por otra parte, la palabra *Abalduntzea* se refiere al sustantivo “ahal” que significa “poder, capacitarse”. En cualquier caso, las participantes aluden en sus testimonios a las diferentes acepciones de la palabra.

Por otra parte, las alumnas menos formadas en teoría de género y feminista explican que no han oído esta palabra con anterioridad a participar en las escuelas o que no entienden su sentido o acepción, confesando así el desconocimiento inicial de su significado al tiempo que su curiosidad. En todo caso, cuando reflexionan y comienzan a entender su significado, lo asocian con el colectivo de mujeres donde han conocido este concepto.

“Lo cierto es que yo hasta que conocí las Escuelas de Empoderamiento no había oído en mi vida la palabra empoderamiento y creo que no soy un caso único, que es bastante generalizado que no sepamos qué significa empoderamiento. Miré en el diccionario lo que significaba empoderamiento porque no tenía

¹⁶⁷ “Gipuzkoan jarri dute Jabetze Eskola eta uste dut askoz ere egokiagoa dela Jabekuntza baino. Abalduntzea ere gustatzen zait baina Jabetze borretan dago: jabe izan (dueña) eta baita ere konturatu. Jabetze gehiago gustatzen zait prozesua delako eta jabekuntza badirudi bukatua dagoela” (Técnica 3)

ni idea y fue así como la conocí. Empecé a hacer cursos el año pasado y este año estuve un poco atenta”
(Alumna 14)

Según este grupo de alumnas entrevistadas, el desconocimiento de su significado **provoca cierto rechazo al principio**. A otras mujeres consultadas en otros entornos como Australia (Bronwyn, 2008) o Perú (Quispe, 2016) les ha ocurrido lo mismo. Es decir, la palabra no les resulta familiar y por eso no entienden su significado, lo que al principio provoca cierto rechazo. En este sentido, entendemos que si no existe un concepto en la mente de la persona, difícilmente va a poder desarrollarse y menos aceptarse. En las Escuelas de Empoderamiento las mujeres se van familiarizando con el significado de la palabra.

“Me resulta un poco palabra, una palabra dura, difícil de encajar, entiendo el sentido pero es una palabra que siempre que me dicen que hecha un poco para atrás como ya conseguir yo entender esto...”
(Entrevista Grupal 1)

Parece que según se avanza en la formación, las alumnas comienzan a comprender mejor la palabra, asociándola con **las mujeres, valía, crecimiento personal, seguridad, igualdad, feminismo, lucha, fuerza y libertad**. Además, varias participantes han comentado que la palabra les generó curiosidad cuando la escucharon por primera vez, lo que implica que las mujeres investiguen y profundicen sobre su significado y lo que su uso conlleva. El propio nombre de la “Red de Escuelas de Empoderamiento” parece un primer obstáculo y/o oportunidad para conocer el término.

“Empoderamiento, yo la palabra ésta me parecía muy grande para luego lo poco que nos podemos empoderar. Escuela de Empoderamiento -Oh las mujeres empoderadas, ¡jala!- y luego te pones a pensar y dices, bueno y qué, pero si nos cuesta sangre, sudor y lágrimas dar un pasito, ¿ese pasito es importante?... -Me parece bien la palabra porque cuanto más grande sea mucho mejor, más ánimo y más tratar de conseguir muchos pasitos, unos tras otros y conseguir logros” (Entrevista Grupal 2)

“Al principio cuando la oyes por primera vez parece algo súper ajeno pero luego cuando le coges el sentido parece que las escuchas más a menudo, a mí me suena a fuerza” (Entrevista Grupal 1)

En este sentido, las técnicas encuentran una oportunidad en la controversia del término para explicar los objetivos de las escuelas y generar debate. Es decir, al tratarse de una palabra que no deja indiferente a las participantes, puede tomarse como una oportunidad para indagar, aprender sobre el término así como para presentar la escuela. De este modo, parece que el término se convierte en una “excusa” para generar curiosidad en las mujeres y al mismo tiempo no generar “desconfianza” en las instituciones y administraciones públicas, ya que está asumido y alejado de connotaciones reivindicativas o subversivas.

“...luego me alegré de haber puesto ese nombre porque te da la oportunidad de explicar el objetivo, yo iba a los talleres y me preguntaban ¿qué es esto del empoderamiento? Entonces te da una gran oportunidad que no es otro cursillo simplón sino que te coloca dentro de un proyecto y el tener un nombre

tan llamativo para las mujeres ha supuesto un tema importante y dicen- sólo decir el nombre y sentía una fuerza, en el Ayuntamiento también...” (Técnica 3)¹⁶⁸

En resumen, las participantes en todos los roles (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras) y escuelas (Basauri, Ermua, Getxo, Ondarroa) aunque con distintos enfoques, coinciden en valorar el empoderamiento positivamente como un elemento de fuerza personal y grupal que revitaliza a la persona para que actúe autónomamente según sus elecciones de vida. Las formadoras, añaden una perspectiva más amplia en un claro ejercicio de justicia e igualdad como apuntan los siguientes testimonios.

“Fuerza, seguridad y feminismo” (Formadora 7)

“...me suena a poder hacer lo que cada cual desea, me suena a justicia e igualdad” (Formadora 12)

“Poder sobre una misma, igualdad, equiponencia, feminismo, género, libertad, autoconocimiento, crecimiento personal” (Formadora 10)

Los resultados de los testimonios también muestran que las participantes con mayor experiencia en el feminismo y vinculadas permanentemente a las Escuelas de Empoderamiento como son las técnicas e implementadoras, otorgan un significado a la palabra empoderamiento relacionado con términos como “justicia, igualdad, género y libertad” incorporando la dimensión comunitaria, al igual que la mayoría de las definiciones de corte internacional presentadas en el capítulo uno (Batliwala, 1994; Schuler, 1997; Stromquist, 1997). Coincide que estas trabajadoras abogan por incidir en un empoderamiento comunitario siendo éste uno de los objetivos de las escuelas. En cambio, las participantes menos experimentadas en el campo de la igualdad de género, mencionan palabras acordes al empoderamiento personal como “valía o crecimiento personal” que, aunque en menor medida, también se mencionan en las definiciones internacionales de referencia del movimiento feminista (Batliwala, 1994; Lagarde, 2012; Murgialday, 2006).

Llama la atención que la palabra “fuerza” se repite una y otra vez en los testimonios de las participantes, sin embargo cuando en el capítulo 1 se revisa la palabra no se menciona. Solamente Moser (1989) menciona la palabra fuerza y la relaciona con algo personal “fuerza interna”. En este caso, tanto las mujeres formadas como las menos formadas asocian la palabra

¹⁶⁸ “Gero poztu ninduen. Orduan kriston aukera genuen azaltzeko ez dela beste ikastaro sinple bat baizik eta kokatzén dela proiektu baten barruan eta hain izen deigarri izan du eskolak baina emakumeentzat izan da gai inportante bat ere izena eta esaten dute -solo decir el nombre y sentía una fuerza eta Udalan ere...” (Técnica 3)

empoderamiento con fuerza (Entrevista Grupal 1), con fortalecerse “hacerte más fuerte” (Formadora 8) o con “sentir fuerza” (Técnica 3).

Por otro lado, las participantes más formadas, coincidiendo con el estado de la cuestión (Del Río et al., 2005; McWhirter, 1991; Mosedale, 2003), asocian palabras tanto en relación al empoderamiento personal como al empoderamiento comunitario. Puede que las formadoras en su labor de transmitir conocimiento e interactuar directamente con las alumnas, perciban o representen el empoderamiento de una forma más global. Es decir, se contemplan las diferentes trayectorias de las mujeres consultadas; mientras las mujeres con experiencias amplias en participación y proyectos feministas nacionales e internacionales tienen un mayor conocimiento teórico sobre el significado de la palabra empoderamiento y la asocian a procesos comunitarios, las mujeres que no cuentan con bagaje formativo y militante feminista desconocen el término y les resulta lejano y hasta poco asimilable.

En cuanto a las personas que pueden empoderarse, varias de las participantes coinciden en definir el empoderamiento como **universal para todos los grupos oprimidos y único en cada persona** coincidiendo con Martínez & Zilbeti (2007), que defienden la idea de que el empoderamiento se manifiesta en cualquier grupo de población al que se le vulneran ciertos derechos, como es el caso de las mujeres. Pero a su vez, estas señalan que el empoderamiento es único, individual donde cada mujer hace su propio proceso de toma de conciencia según su contexto, experiencias y vivencias.

“Es algo universal, es el empoderamiento de una misma, es el empoderamiento de un grupo, de una sociedad, de un colectivo, de un pueblo, de un barrio... pero claro, obviamente para mí el empoderamiento como concepto universal puede ser de cualquier colectivo o pueblo... pero en el caso de las mujeres sería todo eso con relación a las mujeres” (Implementadora 2)

“Me viene a la cabeza un proceso que cada mujer tiene en un momento de la vida diferente pero yo creo que es un viaje sin retorno” (Formadora 3)

Es decir, de nuevo las participantes con mayor formación lo asocian a cualquier grupo oprimido y desposeído de poder. Estas argumentaciones van en sintonía con los propósitos del feminismo radical que ha defendido y tiene influencia en los grupos oprimidos como los norteafricanos en Estados Unidos (1970) y con la teoría de Freire (1970), centrada en los grupos oprimidos. Los resultados de las participantes coinciden con la argumentación de Charlesworth (1997) sobre la opresión hacia las mujeres que se considera una práctica universal. En todas las sociedades de cualquier país del mundo, aunque se considere desarrollado y según los índices de desigualdad de género (IDG) que aluden al mercado, salud o empoderamiento, existe descompensación en el ámbito de la igualdad de las mujeres y hombres; o dicho de otro modo, no existe ningún lugar

desarrollado de acuerdo a una condición digna para las mujeres. En este sentido y entre diversas autoras Batliwala (2007) o Kabeer (1997) opinan que las mujeres son el grupo oprimido o desposeído de poder cuantitativamente más amplio que existe.

A pesar de reconocer una visión más amplia del empoderamiento, las participantes con formación en género, puntualizan que las escuelas se centran sobre todo en las mujeres ya que se trabaja el empoderamiento de éstas. Por eso, se refieren al **grupo “mujer”** que identifican con un grupo vulnerable u oprimido con una **identidad concreta impuesta** y unos roles cultural y socialmente establecidos incluso antes del nacimiento (Rowlands & Schwartz, 1991). En este sentido, las participantes reflexionan sobre su identidad femenina considerada como “natural” y que implica una subordinación de género que el feminismo radical pretende superar. Parece que las mujeres con menor formación de género como se muestra en el testimonio de la (Alumna 7), en el momento que comienzan a reflexionar sobre su identidad y el significado de ser “mujer” inician un ejercicio de introspección y toma de conciencia personal y social. Entonces, se trata de cambiar la subjetividad establecida con otra que libera. Como argumentan Cano & Arroyave (2014), la subjetivación está ligada al poder, por eso un objetivo de las escuelas es que las mujeres logren no lo que se les propone directamente o a través de mensajes, como explica la técnica (Técnica 1), sino lo que ellas desean ser, siendo personas libres con identidad propia y no un “grupo-mujer” moldeado externamente.

“Para mí significa cogerme a mí misma como mujer y como persona también” (Alumna 7)

“...esta sociedad no nos sitúa solamente a los hombres y mujeres y a los de diferentes razas o continentes, sino que además nos construye una identidad muy concreta de la que es muy difícil salirse porque estamos todo el rato recibiendo mensajes por todos los lados” (Técnica 1)

Por tanto, reflejan en sus palabras que el empoderamiento se vincula a transformación y cambio en varios sentidos, a otra forma de entender y percibir la vida. Es lo que ocurre con el tipo de **“poder”** que las participantes mencionan en sus testimonios, ya que es innegable que la palabra empoderamiento lleva inserto el concepto del poder como afirman Batliwala, (1997) o Kabeer, (1997). ¿Pero cómo entienden las mujeres entrevistadas el poder?

Las participantes con mayor formación de género argumentan que el empoderamiento implica una **re-significación**, ya que desde la concepción feminista se entiende el uso del poder de una forma positiva y **horizontal** donde las personas operan en igualdad. Esta resignificación del concepto “poder” es también llamado por las feministas y concretamente por Lagarde (2012) como **“poder vital”** ya que supone enfatizar el cuidado de la vida, generando autoridad propia

sin necesidad de reconocimiento externo. Es decir, respondiendo a las decisiones y deseos propios y no a la voluntad ajena.

*“El tema del empoderamiento que viene de la palabra *empower* es entender el poder desde otro punto de vista... que el empoderamiento es una forma de ver el poder desde otra forma, el poder para el poder, entender el poder como algo horizontal”* (Implementadora 1)

“...es otro poder, otra manera de entender el poder no como jerarquía vertical sino horizontal, es otra manera de entender el poder en el que las personas con un mismo grado de poder buscan otro tipo de relación más igualitaria entre ellas” (Alumna 18)

Las mujeres entrevistadas, conciben el poder como una fuerza para vencer los límites impuestos en una sociedad androcéntrica y lograr la igualdad entre hombres y mujeres. Es decir, se oponen al poder negativo que desarrolla Lukes (1974) que es dominador, jerárquico y limitante. Entonces, las participantes tratan de trascender el primer poder negativo de “suma cero” que Lukes (1974) cataloga como un poder opresor *sobre* los demás para cambiarlo por el poder de suma positiva que explica Rowlands (1997). Las mujeres vencen los límites impuestos y se sublevan ante el poder *oculto e invisible* que constriñe para en su lugar desarrollar habilidades empoderantes. Así lo expresan las participantes en sus citas al identificar el poder con el feminismo, la igualdad y el crecimiento personal y social.

“Es otro concepto de poder que no pasa por ese poder androcéntrico, patriarcal, con esa idea de poder como dominio” (Implementadora 3)

Las diferentes participantes, enmarcan el poder en tres dimensiones identificadas por Rowlands (1997). La primera dimensión se refiere al crecimiento personal en el sentido de ganar poder *sobre una misma o desde dentro* pero también, la segunda, con ejercer este poder positivo *con* las demás y por último la tercera *para* lograr fines relacionados con la igualdad a nivel comunitario. Así lo muestran en sus testimonios las mujeres que identifican el poder con el crecimiento personal y social.

Es decir, por una parte, las alumnas relacionan el poder con el **desarrollo personal** y critican el hecho de que se sienten limitadas por la educación y los valores adjudicados a las mujeres. Por eso, entienden este poder como un desarrollo personal que les autoriza a ser ellas mismas.

“A mí me viene la consciencia de saber lo que valgo, saber que tengo poder sobre todo, poder sobre mí misma, sobre mis ideas, sobre mi manera de sentir, sobre mis acciones y crearme igual a los y las demás, estar en igualdad” (Entrevista Grupal 2)

En este sentido, las alumnas aluden a la educación entendida tanto como una barrera que les limita según lo aprendido pero también como una oportunidad de volver a aprender en un sentido más positivo y justo, que les permita ser “dueñas” de ellas mismas ejerciendo el “poder vital”. La palabra “dueña” es una traducción de “jabe”, término con el que se traduce la palabra empoderamiento “jabetze” como se ha explicado.

“...poder en todo ámbito pero no sólo poder político, sino una especie de reafirmación, un desarrollo más amplio que por educación parece que no pero al final, todas tenemos ciertas barreras” (Alumna 16)

“Ikastea, norberaren jabe izatea/ Aprender, ser la dueña de una misma” (Alumna 23)

Por otra parte, las alumnas además de poder *desde dentro* o con una misma, también consideran el poder que se relaciona *con y para* los demás. En el siguiente testimonio la alumna (Alumna 18) especifica que no se trata de un poder *sobre* los demás o jerárquico y opresor sino que se trata de un poder positivo en los diferentes niveles.

“Pues poder pero poder sobre una misma, poder con otras (no sobre) y poder para bueno conseguir cosas a nivel social, objetivos a nivel social” (Alumna 18)

Los testimonios de las participantes y sus múltiples alusiones al poder muestran que hoy en día las mujeres perciben el poder como una necesidad y un derecho, contrariamente a lo que ocurría en los primeros debates intrafeministas donde según Miller (1987) las mujeres evitaban hablar del poder. Rowlands (1997), constata que la mayor debilidad en la literatura sobre mujeres ha sido evitar hablar sobre el poder, por eso los testimonios de las mujeres consultadas muestran que se ha superado esta debilidad. Es decir, las participantes no dudan en reivindicar y luchar por un poder legítimo que entienden les corresponde por derecho propio, para poder vivir una vida mejor.

Las participantes vinculan el poder positivo con el proceso empoderante; de este modo el proceso personal se vincula con el poder *desde dentro*, el proceso relacional u organizacional con el poder *con* y el proceso comunitario con el poder *para*. Concretamente, las mujeres más formadas en estudios de género y feminismo como las técnicas, implementadoras, formadoras y algunas alumnas, describen el empoderamiento como un **proceso transformador bidimensional: personal-individual y comunitario-colectivo** donde el poder aumenta según avanza el proceso. Autores como Zimmerman (1995) o Rowlands (1997) incluyen un proceso intermedio llamado **organizacional o relacional**. Entendemos que algunas participantes

también consideran este nivel ya que en los testimonios resaltan rasgos característicos de este proceso intermedio.

“Proceso, poder: individual, colectivo y social” (Formadora 2)

Es decir, aunque las participantes en un principio distinguen el proceso en dos grandes fases, argumentan que el poder debe ocurrir en todos los niveles. Como argumentan Urriola et al., (2006), una persona puede empoderarse en algunos aspectos pero no en otros y así lo expresan las participantes que hablan de “diferentes niveles”.

“...poder gobernar mi propia vida y ser un poco autónoma a muchos niveles” (Alumna 11)

Las participantes consideran que el proceso deviene en ciertos beneficios que autores como Zimmerman (2000), East (2000) o Staples (1990) catalogan como resultados positivos. Las mujeres con mayor formación entienden al igual que Rowlands (1997), Maton (2008) o Zimmerman (1995), que es un proceso **que ocurre de dentro hacia fuera**.

“...que realmente aporta beneficios personales y colectivos a las personas que pasan por el proceso de empoderamiento en este caso de las mujeres” (Implementadora 1)

Las participantes consultadas con alto nivel de formación en género y feminismo, se refieren al primer nivel de empoderamiento como **“proceso de transformación personal”**, explican que el empoderamiento implica un cambio de mentalidad y de actitud ante la vida. En este tiempo y espacio propios las mujeres comienzan a cuestionar de forma crítica la realidad en la que viven y van adquiriendo conciencia de su poder como lo expresan las participantes, en su mayoría formadoras y alumnas. Este poder, se vincula a la **toma de conciencia** en varios planos; tanto de las **capacidades y derechos o necesidades** propias como de la **realidad socio político y cultural** que degenera en una **desigualdad estructural** entre sexos. Las participantes aluden a expresiones como “desde una misma” que coincide con la toma de poder de Rowlands (1997) en el plano personal. Por tanto, las participantes coinciden y entienden el acto de tomar conciencia del poder como un ejercicio de fortalecimiento que comienza en el plano personal a través de la reflexión y la conciencia crítica.

“Fuerza, tomar conciencia del poder de cada persona de cada mujer en este caso en particular. Utilizar este poder para llevar una vida más de acuerdo con lo que cada persona desea, hacer proyectos y vivir desde una misma desde los deseos de una misma y no desde el exterior” (Alumna 3)

Algunas participantes comentan que este cambio de mentalidad y toma de conciencia lo han iniciado en solitario, otras, lo inician en grupo, por ejemplo en las Escuelas de Empoderamiento

o en otros grupos de mujeres. Es decir, este cambio puede iniciarse en solitario o en grupo, puede iniciarse por medio de la educación o de la participación entre mujeres, pero siempre será personal. En cualquier caso comienza dentro de la mente como argumentan autoras como Batliwala (1994) o Gita Sen (1997). Una formadora (Formadora 3) explica que en su caso, en un principio inicia en solitario el proceso pero luego se une a grupos feministas. Esta idea puede extrapolarse a las participantes que llegan a las escuelas con inquietudes y terminan asociándose a grupos de mujeres.

“Hay una cuestión no sé si es innata pero desde muy pequeña... Luego en la uni empecé a tener contacto con la gente feminista...” (Formadora 3)

En general, las participantes entienden este primer momento de cambio a través de los siguientes conceptos clave: tomar conciencia y desarrollo de habilidades (capacidades) para fortalecerse en un acto de resocialización.

“Dotarme de recursos o de conocimientos o de determinadas habilidades” (Alumna 11)

“Jabekuntza oso lotuta dago burujabetzarekin eta orduan da prozesu bat kontzientzia hartzerena eta baita ere baliabideak eta tresnak hartzerena/ El empoderamiento está muy vinculado a ser dueña de una misma y entonces se trata de un proceso de tomar conciencia y recursos” (Formadora 5)

Es decir, como se explica en los siguientes testimonios, las mujeres reflexionan y se dan cuenta de sus capacidades que muchas veces han sido limitadas a causa de una educación concreta. Irónicamente, en otro ejercicio vinculado a la educación, pero esta vez empoderante y crítica, las mujeres vuelven a aprender. Este hecho deja en evidencia la importancia del tipo de educación y metodología aplicada para lograr que la persona se desarrolle como un sujeto libre, autónomo y capaz.

“Zutaz konturatzea, jabetzea. Konturatu zerbaitez bor dagoena, konturatzea/ Darte cuenta de ti misma. Darte cuenta de que hay algo ahí” (Alumna 25)

“El inicio es el empoderamiento individual donde sobre todo, las mujeres que nos creamos que somos capaces de hacer un montón de cosas que mediante mensajes que vamos recibiendo cuando somos pequeñas, mediante miedos auto infundados parece que muchas veces nos ponemos un techo de cristal que no pensamos que podemos hacer otro montón de cosas” (Alumna 18)

Como se ha comentado, los resultados muestran que algunas de las alumnas participantes que se encuentran en la primera fase de iniciación en el proceso empoderante, sólo perciben el empoderamiento personal sin entender o ser conscientes de la segunda fase de empoderamiento comunitario o grupal. Este resultado muestra que cuanto mayor sea la toma de conciencia de la

realidad mayor es el grado de implicación que las mujeres encuentran en la transformación. Puede deberse a que una vez que las mujeres se han auto-analizado y han comprendido sus carencias relacionadas con el machismo, entienden que la verdadera igualdad se logra cambiando las estructuras dominantes de la sociedad, como muestran las mujeres consultadas con mayor grado de formación e implicación. La técnica de igualdad (Técnica 1) apoya esta visión cuando explica que las mujeres al tomar conciencia se percatan de que no es algo personal sino general en el sexo mujer y en el mundo. Estos resultados apoyan las definiciones encontradas en el capítulo uno donde la desigualdad de género se entiende como efecto de un sistema desigual del ambiente socio-político (Grabe, 2012; León 2001).

“Es como darte cuenta de tu situación y de tu posición en el mundo, darte cuenta de que tu situación no es porque tenga que ver contigo a nivel personal sino por un sistema político, social y económico tomar conciencia” (Técnica 1)

Las alumnas también van tomando conciencia progresivamente de los **derechos y necesidades** como mujeres a pesar de los límites educacionales y sociales que naturalizan comportamientos asociados al género. Estos resultados van en consonancia con las definiciones analizadas en el estado del arte donde se representa el empoderamiento vinculado a la toma de conciencia de los derechos como apunta Lagarde (2012) o de las necesidades propias que no están atendidas según Rowlands (1997, 2005). Las participantes son conscientes de las necesidades que derivan de su “rol como mujer” cuando reflexionan como lo explica la alumna (Alumna 16).

“...es como hasta aquí puedo llegar dentro de ciertos derechos y libertades, de mi rol como mujer. Luego a partir de ahí hay muchos límites que no están muy claros y la verdad es que no piensas mucho sobre ello está dentro de la vida y no te pones a pensar...” (Alumna 16)

Es decir, las participantes comentan que toman conciencia en varios planos; por una parte comienzan a darse cuenta de sus **capacidades** y por otra parte comienzan a comprender el **sistema de poderes, el sistema sexo-género** que marca una identidad muy definida socialmente y que responde a los roles designados según sexo. Las participantes argumentan que toman conciencia de la realidad socio-política y cultural relacionada con la desigualdad de género. Es decir, son conscientes de las limitaciones culturales que se perciben como naturales en la sociedad donde pertenecer al “grupo de mujeres” supone una desventaja debido al machismo imperante. En este sentido, los testimonios de las alumnas muestran que se perciben en desventaja respecto a los hombres no individualmente sino como “grupo mujer”, remarcando así una identidad construida que les sitúa en un grupo concreto.

“Por una parte, tiene que ver con el poder, con percibir el poder de cada una a nivel personal, pero por otra parte como consecuencia del machismo que recibimos como mujeres pues empoderarnos, adquirir poder como grupo mujer” (Alumna 22)

“Yo relaciono este término con las mujeres, igual la sociedad nos ha hecho creer que las mujeres tenemos menos poder o ha puesto mecanismos en marcha para que tengamos menos poder, entonces enfrentarte a eso y tomar el poder que tenemos como personas” (Alumna 24)

Las implementadoras explican que una vez las mujeres acuden a las escuelas y toman conciencia de su situación personal y social, **adquieren herramientas y claves** para ir cambiando y transformando su estado de desigualdad respecto a los hombres. Entendemos que se refieren a ese grupo de alumnas sin formación previa y un grado bajo de conciencia sobre su situación como “mujer”. Puede que estas mujeres ya sientan una inquietud al respecto y acudan a las escuelas por este motivo.

“Son conscientes de esa situación, adquieren recursos y herramientas para cambiar esa situación y luego inciden políticamente” (Implementadora 2)

De este modo, en las escuelas las alumnas sienten que están tomando un espacio¹⁶⁹ que no han tenido nunca y lo perciben como empoderamiento. En este sentido, las mujeres se sienten capaces para ocupar espacios que a su vez les capacita. Parece que las alumnas del grupo (Entrevista Grupal 4) se refieren al espacio de una manera amplia, no solamente espacio físico sino un espacio psicológico y relacionado a las estructuras de poder.

“Orain arte eduki ez dugun espazioa eta indarra pixka bat hartzen joatea, espazio horiek, eremua/ Coger un poco el espacio y la fuerza que no hemos tenido hasta ahora, espacio, campo” (Entrevista Grupal 4)

La percepción sobre empoderamiento de la implementadora (Implementadora 3) puede considerarse la idea clave del conjunto de expresiones de las mujeres participantes. Adquirir poder significa **humanizarse y resocializarse en el sentido de capacitarse**, de percibir y vivir la vida de forma diferente, con dignidad y siendo sujeto político de derechos, con más libertad de decisión y gozando de alternativas. Se entiende el poder como capacidad (desarrollo de habilidades) y a su vez la capacidad como poder y como libertad:

¹⁶⁹ Un análisis más profundo sobre “espacio” se desarrolla en el punto 5.2. De todos modos hemos considerado relevante que las mujeres asocien espacio con empoderamiento.

“...tiene que ver con el poder en el sentido de capacidad (...) es un poder que tiene que ver con las capacidades que tenemos las mujeres como capital humano. Nos humaniza en ese sentido, el empoderamiento tiene esa capacidad de humanizarnos, de corregir esa mutilación que hemos sufrido las mujeres por el mero hecho de ser mujeres. Para mí el empoderamiento representa una resocialización en tanto en cuanto que lo que haces es cuestionar lo que has aprendido y por lo tanto resocializarte desde esa idea de yo puedo, yo soy capaz desde esa idea de libertad” (Implementadora 3)

Las participantes coinciden en valorar positivamente el hecho de adquirir claves y cuestionar críticamente lo aprendido hasta el momento. Las mujeres con mayor formación mencionan la importancia de adquirir herramientas y recursos para en un momento posterior poder ejecutar cambios en todos los estados del empoderamiento. Estas participantes alegan que es necesario capacitarse para desarrollar habilidades, para crecer y sentirse valiosas, para detectar la injusticia al contemplar y entender la realidad desde un prisma diferente al aprendido hasta el momento, tomar decisiones propias y actuar para el cambio logrando objetivos e influyendo en el entorno. Pero sobre todo, entienden la capacidad como una estrategia de cambio mayormente comunitaria, para poder incidir en las estructuras políticas. Esta percepción sobre la capacidad concuerda con las definiciones consultadas en el capítulo uno que también representan la capacidad como la palanca para activar el cambio, sobre todo comunitario como se contempla en la siguiente enumeración: capacidad de incrementar la autoconfianza, capacidad para influir, capacidad para conseguir propósitos, capacidad para lograr un control, capacidad para participar, capacidad de configurar las propias agendas, capacidad de ejercer plenamente derechos y opciones (Del Río et al., 2005; Lagarde, 2012; McWhirter, 1991; Moser, 1989; Narayan, 2002; Schuler & Hashemi, 1991; Stromquist, 1995).

Sin embargo, las alumnas con menor experiencia y menor formación que se inician en los estudios de género y feminismo valoran la capacidad en un estado previo al comunitario. Se sitúan por tanto en el nivel personal y comentan su necesidad y deseo de poder aprender un discurso dialéctico para defenderse y alegar razones argumentadas ante las personas que no comparten ideas feministas o de igualdad. Por tanto, este grupo de mujeres que llega con una inquietud a las escuelas y toma conciencia de la desigualdad de género se sienten incapaces de argumentar un discurso en la calle que desmonte las ideas machistas. Puede que se deba a la escasa o inexistente formación de género que han recibido hasta el momento tanto de manera formal como informal. Por eso, se trata de poner nombre a ideas y conceptos, para poder refutar y objetar opiniones y demostrar o discutir con propiedad y teoría fundamentada.

“...pero voy encontrando claves tanto de las formadoras, de lecturas, de conversaciones con las compañeras... claves para entender pues la vida diaria de la pareja, en el trabajo, en la calle, cosas que

siempre te han parecido mal... por ejemplo, en las amistades que no entienden por qué vengo aquí, era como darme contra una pared y después aquí te das cuenta que tenía razón” (Alumna 17)

En resumen, las participantes no dudan en reivindicar y luchar por un poder que les corresponde por derecho propio para poder vivir una vida mejor, un poder que les capacita y fortalece. Las mujeres se perciben más poderosas, lo que les impulsa a realizar cambios.

“Poder, tener capacidad de, capacitarme...sí, sí, me viene eso a la cabeza, autoestima también, el sentirte más fuerte, más poderosa” (Alumna 13)

Los resultados muestran en consonancia con la teoría analizada que la toma de conciencia personal y social y el desarrollo de habilidades como ejercicio capacitante deriva en resultados positivos para las mujeres. Las participantes coinciden en asociar el empoderamiento con una percepción de libertad que deviene en un estado de bienestar y tranquilidad. Es decir, por una parte, la toma de conciencia redundante en lo que las mujeres perciben como sensación de tranquilidad al entender la situación de desventaja que viven y por otra parte el desarrollo de capacidades y habilidades implica que las mujeres se auto-valoren aumentando su autoestima y amor propio. Analizamos los resultados a continuación.

“Libertad y con eso conlleva tranquilidad, bienestar...ser decisiva o tomar tus propias decisiones pero sobre todo libertad, creo que esta palabra lo recoge todo para mi forma de ver” (Alumna 10)

El primer resultado positivo que trata sobre la sensación de **“tranquilidad”**, tiene que ver con la carencia de lenguaje y de concepto en el imaginario social. Es decir, según las alumnas con menor formación, en este primer nivel de empoderamiento personal, comienzan a poner nombre a ese **“malestar sin nombre”** o desasosiego que sienten y perciben como injusto, comienzan a explicarse sus limitaciones aprendidas e impuestas socialmente. Como se ha visto en la teoría, este síntoma llamado “malestar sin nombre” proviene del ensayo sociológico de Betty Friedan (1963) que identifica una enfermedad sin diagnosticar entre las mujeres de la sociedad americana de los años cincuenta. Al igual que ocurre con las mujeres de este ensayo, son las propias participantes de las escuelas las que comienzan a poner palabras y a comprender actitudes que antes percibían como naturales pero injustas. Entonces, cuando entienden que esta forma de vivir es general entre las mujeres, se quitan pesos de encima y se tranquilizan porque por fin comprenden que se trata de algo sistémico y no aislado o personal, ya no se sienten tan “raras” y se permiten una introspección para autoanalizarse. Parece que la compañía de otras personas en su misma situación, como ocurre en las escuelas, se identifica como un apoyo vital para ese proceso.

“El tomar conciencia del poder que hay dentro de la persona, quitarse pesos de encima. Darse cuenta de lo que eres capaz, analizar el mundo exterior y a la vez desde la propia reflexión, desde la introspección” (Alumna 17)

“...y al final encontrar un sitio donde no estoy tan loca porque soy la rara de la familia o lo que tú piensas y haces, pues no eres un bicho raro...” (Alumna 4)

“Buscas entender un poco más cosas que hasta ahora no encontrabas respuesta en otros sitios y aquí sí que les estas encontrando una explicación y a percibir las de otra manera” (Alumna 6)

A pesar de las percepciones de bienestar, las formadoras anuncian que este proceso que supone entender y vivir la vida desde la óptica de la igualdad y el feminismo no es fácil, anuncian que es un proceso duro donde no todo son alegrías. Sin embargo, concluyen que el resultado merece la pena porque es enriquecedor para la persona y para la sociedad. Puede que las formadoras al encontrarse en un estado más avanzado del proceso de empoderamiento hayan pasado por más fases y conozcan las vicisitudes de lo que en un principio no parece un camino tan difícil.

“...un viaje sin retorno que es un poco difícil y doloroso pero creo que merece la pena” (Formadora 3)

“Proceso individual y colectivo que nunca acaba, con sus alegrías y sus penas, enriquecedor, fuerza” (Formadora 11)

El segundo resultado positivo vinculado al desarrollo de habilidades y adquisición de herramientas supone que las mujeres **augmenten su autoestima** y confianza en ellas mismas manifestándose **sensaciones positivas** como libertad, dignidad y valoración; así lo expresa la alumna (Alumna 5) en sintonía con Murgialday & Vázquez, (2005). Al mismo tiempo, la autoestima se ubica en el nivel “personal o psicológico” de empoderamiento que autores como Rowlands (1997), Gutierrez (1990) o Zimmerman & Rappaport (1988) consideran la primera etapa del proceso empoderante. En este sentido, las alumnas expresan que perciben una fuerza psicológica que se traduce en autoestima y en confiar en ellas mismas y darse valor. Por tanto se confirma la afirmación de Batliwala (1994) que describe el empoderamiento como un proceso que transcurre *de dentro hacia fuera*. Este punto es importante porque supone el condicionante necesario para que en un momento posterior las mujeres tomen decisiones y activen cambios para vivir una transformación.

“Jabekuntza niretzat norberak bere kapazitatea edo norberaren abaltasunaren erabilera da. Estimua eta beragaz sinestea edo/El empoderamiento para mí es la utilización de la capacidad de cada una. Autoestima y creer en una misma” (Alumna 5)

Es decir, se contempla el parámetro psicológico que desarrolla Stromquist (1997), las mujeres construyen autoconfianza, comienzan a creer en ellas mismas y a capacitarse, lo que les aporta

seguridad, control y una autoimagen positiva que aumenta la autoestima. Éstas, en su mayoría alumnas y algunas formadoras, utilizan las palabras “autoestima, seguridad, quererse, valorarse, tener valía, crecer, nutrirse y creer en una misma” como se muestra en los siguientes testimonios.

“Pues las mujeres que cojan confianza y que hagan cosas para cambiar su situación, yo lo veo como que todas las mujeres cojan armas, no hablando de armas físicas, pero para luchar por ella misma, a nivel personal” (Alumna 12)

“...a partir de cursos para que las mujeres se auto valoren, tengan más autoestima, para que sepan sus derechos... por el tema de los maltratos” (Alumna 15)

Sin embargo, contrariamente a las palabras utilizadas por las alumnas, las definiciones sobre empoderamiento estudiadas en el capítulo uno, se refieren al “control”. Por ejemplo, Batliwala (1997) o Johnson (1992), se refieren a control sobre las fuentes de poder, Grabe (2012) a control personal y libertad y McWhirter (1991) o León (2001) a control sobre sus vidas. Lo que puede deberse a que “control” es una palabra que se utiliza en un marco teórico e intelectual mientras que las alumnas prefieren utilizar palabras que suenan más positivas o con matices menos “rigurosos” como autoestima o valoración.

Los testimonios de las participantes entrevistadas coinciden con el proceso que Ibarrola (2014) explica sobre el aumento de la autoestima que se liga con la adquisición de herramientas, para la autora significa quererse y valorarse así como aprender a vivir de forma alternativa o a respetar otras formas de ser. El aumento de la seguridad, implica una disminución de la culpa cuando las mujeres comprenden su situación regida por unas normas sociales de género establecidas. En este proceso de aprendizaje, Lagarde (2012) afirma que las mujeres asumen que sus necesidades e intereses no están cubiertas y a vivir según sus deseos. En este caso, se puede ver en el ejemplo de la alumna (Alumna 1) el hecho de que es consciente de querer conocer otras alternativas y modelos de vida que quizás en un momento posterior del proceso empoderante llegue a experimentar.

“Ser más una misma o conocer otras formas de vivir que los modelos que tengo hasta ahora” (Alumna 1)

Estos resultados positivos pueden “relajar” a las mujeres y derivar en un conformismo cuando éstas sienten un bienestar. No obstante, como se ha visto anteriormente, las técnicas de igualdad afirman que el empoderamiento personal está incompleto sin el segundo paso de empoderamiento que implica organizarse y participar colectivamente. La técnica de igualdad (Técnica 1) añade que el proceso no debe pararse en este primer momento, cuando la mujer comprende las razones que explican facetas de su vida y se tranquiliza despojándose de culpa,

sino que debe organizarse en grupo y seguir luchando y trabajando para cambiar la situación estructural androcéntrica y desigual entre hombres y mujeres.

“...entonces es darme cuenta de que lo que me pasa le pasa a toda la gente que está en la misma situación y luego que eso no me lleve a quedarme más tranquila conmigo misma sino a emprender un camino de transformación social” (Técnica 1)

“...darnos cuenta de la posición que ocupamos las mujeres en la sociedad, y luego reflexionar, aprender y juntarse con otras para darle la vuelta, ese sería el proceso. Se han dado algunas partes de ese proceso, otras no y para eso te apropias de diferentes herramientas y la formación es muy importante” (Técnica 3)

Analizamos a continuación los procesos de empoderamiento y transformación relacional y comunitaria respectivamente. Por un lado, las participantes comentan que han cambiado **las relaciones** próximas de familiares y amigos después de reflexionar y participar en las escuelas de empoderamiento.

Por otro lado, las escuelas constituyen el nivel **organizacional** ya que se consideran entes físicos u organizaciones y a su vez, son facilitadoras del empoderamiento personal y del colectivo, acompañan procesos y comparten recursos pero son las mujeres las que lideran autónomamente proyectos independientes¹⁷⁰ dentro de las escuelas.

Por todo ello, resulta interesante señalar que las mujeres mencionan la propia escuela al hablar del empoderamiento. Es decir, las participantes relacionan el término empoderamiento con las Escuelas de Empoderamiento entendidas como un espacio capacitante donde poder tomar conciencia y adquirir claves entre personas que buscan los mismos objetivos. De este modo, las personas pueden proceder a relaciones más igualitarias en su entorno más cercano de familia, amistades y trabajo.

“Mujer, casa, Casa de la Mujer, Basauriko Marienea, actividades” (Formadora 1)

“Como estamos aquí y trabajo aquí Escuela de Empoderamiento, trabaja por el empoderamiento y también me suena a poder hacer lo que cada cual desea, me suena a justicia e igualdad” (Alumna 12)

Es decir, posteriormente a la etapa de reflexión y adquisición de herramientas, entramos en la siguiente fase que se caracteriza por el salto a la acción, lo que implica **tomar decisiones** y

¹⁷⁰ En el siguiente apartado 5.2., se analiza cómo viven las mujeres estos espacios de escuelas y los grupos autónomos creados.

llevarlas a cabo a todos los niveles para lograr nuevos recursos que respondan a necesidades e intereses.

Las participantes por su parte, se refieren a poder tomar decisiones por ellas mismas, lo que les aporta poder, autonomía y libertad. La mayoría de las alumnas aluden a la toma de decisiones personales mientras que las participantes con más formación feminista se refieren a tomar decisiones a todos los niveles haciendo hincapié en las grupales y políticas. En este sentido, son las mujeres más formadas las que introducen el tema de la dimensión comunitaria del empoderamiento relacionándolo con la implicación social. Estas participantes como la formadora (Formadora 4) o la alumna (Alumna 26), entienden que ocupar espacios políticos donde poder tomar decisiones es un acto estratégico que deviene en mayor **autonomía** para las personas, lo que a su vez se traduce en bienestar.

“...Pues me suena a crecer a ser más fuerte a nivel individual o colectivo a tener más capacidad de decisión, más autonomía” (Formadora 4)

“...azken baten hori da zure kapazitate izatea erabakiak hartzeko autonomamente/... al final se trata de que tengas capacidad para tomar tus propias decisiones autónomamente” (Alumna 26)

Por otro lado, las alumnas que se refieren a las decisiones personales expresan que según van reflexionando y tomando conciencia, se capacitan para tomar decisiones según deseos, necesidades y elecciones propias. Todo este proceso conlleva a la idea de libertad, por eso las mujeres entrevistadas conciben el empoderamiento como un término liberador y la libertad como la oportunidad para actuar según los deseos propios, actuando con agencia, dirigiendo su vida, sin barreras o mandatos externos.

“...lo que cada persona desea, hacer proyectos y vivir desde una misma, desde los deseos de una misma y no desde el exterior” (Alumna 3)

“Que yo pueda hacer lo que yo quiera hacer en el momento que yo lo quiera hacer” (Alumna 4)

Esta idea que surge una y otra vez en los testimonios de las participantes de cumplir los deseos y *hacer lo que una desea* debe entenderse como contextualizada dentro de un marco patriarcal y generador de desigualdades sexo-género. La realización de los propios deseos e intereses es uno de los temas relevantes que se contempla en el estado del arte, autoras como Mosedale (2003) o Kabeer (1999), afirman que la persona excluida de participar en los procesos de decisiones que afectan a su vida, se legitima y obra con agencia y concretamente las mujeres deben definir lo que desean para llevarlo a cabo. Además, las participantes con menor formación de género

desconocen la teoría sobre “necesidades e intereses estratégicos” lo que de algún modo lo sustituyen por la palabra “deseo” que se lleva a término cuando se toman decisiones. Estas decisiones pueden tomarse individualmente, pueden tomarse participando en una organización como las Escuelas de Empoderamiento o en otros ámbitos sociales como la política. Es decir, las mujeres consultadas, se refieren a cumplir sus deseos no en un sentido insensato o necio sino en el de superar las barreras del machismo y actuar con legitimidad y responsablemente como sujeto político. Por eso, las participantes advierten que tomar decisiones genera una serie de consecuencias o resultados que se traducen en actuar con responsabilidad y negociar en aras de encontrar un equilibrio.

“Tener capacidad como mujer como se dice en Ondarroa para tomar tus decisiones, como se dice en castellano como sujeto político” (Alumna 26)¹⁷¹

En este sentido, a nivel relacional y familiar, las participantes argumentan que el cambio implica una **responsabilidad** con el entorno y con una misma. La formadora (Formadora 15) explica que ante el nuevo escenario la persona debe actuar con responsabilidad. Se trata de una responsabilidad que conlleva un cambio en la persona que realiza el ejercicio empoderante pero también en la gestión de su entorno, porque el generar cambio implica responder a las consecuencias.

“...un derecho de todas la personas, es una oportunidad que debe hacer cada cual y también una responsabilidad. Tú cuando te empoderas o realizas una actividad empoderante cambia el espacio y surgen movimientos y muchas veces requiere una responsabilidad...tomar el espacio y tomar el poder es normal que surjan movimientos y que exija una responsabilidad para saber dónde estás, porque estás ahí, porque realizas ese ejercicio y cómo gestionar esos movimientos contigo y con los demás” (Formadora 15)

“...hartzerena zure burua kudeatzeko eta zure pertsona kudeatzeko eta ingurukoekin barremanak kudeatzeko, neurri horretan/ gestionarte a ti y gestionar las relaciones con los de tu alrededor en esa medida” (Formadora 5)

Amartya Sen (1999) por su parte, explica que las mujeres como personas responsables pueden actuar o negarse a actuar de una u otra forma. Sin embargo, esta es una de las pocas alusiones hacia las mujeres como personas responsables. Es decir, no se ha encontrado literatura que alude directamente a la “responsabilidad personal” que implica realizar cambios en el entorno sino que se ha encontrado literatura sobre las múltiples responsabilidades que las mujeres tienen a la

¹⁷¹ “Emakume moduan kapazitate Ondarroan esaten den moduan zure erabakiak hartzeko, erdararaz esaten duten moduan subjektu politiko” (Alumna 26)

hora de cumplir su rol (lo que de alguna forma les convierte en personas responsables) o sobre las responsabilidades que las mujeres pueden exigir a las estructuras desiguales de poder. Parece que el mensaje de las participantes se traduce en que el fin último es vivir una vida digna que aporta bienestar, un cambio en las estructuras de poder establecidas que se traduce en transformación e igualdad real y efectiva. Concretamente, supone que las mujeres puedan ser más libres y vivir según sus deseos propios y sus decisiones, viviendo responsablemente pero sin sentimiento de culpa.

En cambio, la palabra “negociación” surge una y otra vez en la literatura del marco teórico. Además, las participantes comentan que van desarrollando el arte de la **negociación** en su entorno más cercano, según comprenden sus derechos y son conscientes de sus capacidades. Como apunta una alumna con formación teórica de género y feminismo (Alumna 8), el hecho de empoderarse implica capacitarse en el arte de la negociación con la pareja y con el entorno cercano.

“...mis negociaciones con mi pareja...porque una persona igual pude decir para mí el empoderamiento es poder llegar a una negociación en casa. No tenían tipo de conciencia y se juntaban de repente y van cogiendo conciencia feminista, se empiezan a negociar más cosas” (Alumna 8)

En este sentido, las experiencias internacionales constatan que otras mujeres consultadas cuando desarrollan una educación empoderante y toman conciencia son capaces de negociar a varios niveles sobre las estructuras de poder (Ghose & Mullic, 2015; Gokool-Ramdoo, 2005). Concretamente, distintas investigaciones se han centrado en procesos de empoderamiento en colectivos empobrecidos donde los proyectos van dirigidos al logro de un trabajo. En estos casos los ingresos económicos suponen un elemento diferenciador. Un ejemplo lo encontramos en Quispe (2016) cuando demuestra que el empoderamiento relacional mejora cuando las mujeres se sienten más seguras de sí mismas gracias a sus ingresos económicos y podemos añadir gracias a la autonomía que esto supone y al conocimiento adquirido. Schuler (1997), apoya la misma idea cuando afirma que la autoestima de las mujeres aumenta al considerarse más hábil o al desempeñar un trabajo que permite fortalecer el poder de negociación dentro de la familia. Sin embargo, como afirman Sevilla-Sanz et al., (2010) llega un momento que aunque los ingresos en la familia se equiparen, la negociación fracasa y las tareas del hogar recaen sobre las mujeres. En el caso de las escuelas, parece que intentan incidir en trabajar la toma de conciencia y en la negociación, quizás es un intento de superar esta realidad desventajosa para las mujeres en el nivel relacional y lograr mayor poder de negociación en el nivel comunitario que analizamos a continuación. Pero antes, recordar que la negociación implica influir en la toma de decisiones,

lo que conlleva el *poder con* de Rowlands (1997) que supone negociar e influir en la naturaleza de las relaciones.

Como se ha comentado, el proceso de **transformación comunitario** implica ejecutar el tercer *poder para* de Rowlands (1997). Es decir, se trata de **redistribuir un poder** de forma equitativa en todas las estructuras socio-políticas, lo que requiere participación y movilización entre las personas, activarse políticamente como grupo organizado para incidir e influir en las políticas establecidas.

“Y luego el empoderamiento colectivo pues es no quedarnos en eso sino que luego seamos capaces de crear asambleas, grupos y que esos grupos ejerzan fuerza a la hora de presentar unas propuestas por ejemplo para que el plan municipal tenga perspectiva de género” (Alumna 8)

Las participantes entrevistadas aluden al poder pero en términos diferentes. Mientras las alumnas se refieren a la “recuperación de un poder”, las implementadoras inciden en la teoría de “necesidades prácticas e intereses estratégicos” como clave para redistribuir el poder equitativamente y las técnicas se centran en el “empoderamiento comunitario” como fase determinante para lograr objetivos de equidad entre sexos. Lo vemos a continuación.

Las alumnas, explican la redistribución de poder como la “**recuperación de un poder**”, así lo señala por ejemplo la alumna (Alumna 6):

“Me viene a la cabeza la recuperación de un poder que se les ha sido negado a las mujeres y que legítimamente les corresponde en todos los niveles tanto personal como social y laboral, en todos los ámbitos de su vida” (Alumna 6)

Esta idea de “recuperar” alude a obtener algo que antes se poseía, las teóricas y militantes feministas a partir de los años 70 entienden el “poder como tomado” y no como dado (Emakunde, 2008; Lagarde, 2004; León, 1997). Es decir, al igual que las alumnas entienden que el poder lo toma cada persona en un ejercicio de justicia, ya que les pertenece por derecho propio. Sin embargo, las teóricas feministas matizan que el empoderamiento trata de dotar de poder a alguien que nunca lo ha tenido. Stromquist (1997) por ejemplo, lo entiende como un proceso donde se cambia la distribución del poder, es decir las personas desposeídas de poder lo toman. Kabeer (1997) en esta misma línea, se refiere a un aumento de la capacidad de las personas en un contexto donde previamente no existía poder. Por eso, parece que en este sentido la palabra “recuperar” se debe entender como adquirir algo que pertenece a la persona por derecho natural. Esta ausencia de poder implica pobreza, baja calidad de vida, Amartya Sen (2000) alude a la pobreza como privación de capacidades básicas y ausencia de libertades. Es

decir, si las mujeres no pueden participar en las decisiones que influyen en su vida y se sienten ajenas al control y a la participación, viven insertas en una indigencia real en términos de pobreza.

La implicación política supone que las mujeres se inicien en una lucha que contempla como fin y meta lograr los cambios estructurales del sistema que llaman **necesidades e intereses estratégicos** como un acto basado en los **derechos humanos, la justicia social y el feminismo en aras de lograr el cambio social** profundo, real y efectivo.

Las participantes más formadas en género se refieren al resultado basado en el logro de intereses estratégicos. Así, las implementadoras, relacionan la adquisición de habilidades y la capacidad de tomar decisiones con incidir sobre las necesidades e intereses estratégicos de las personas. Por ejemplo, la implementadora (Implementadora 1), explica esta misma idea cuando usa los términos de “necesidades prácticas” e “intereses estratégicos”.

“Entonces los objetivos son primero personalmente que las mujeres tengan herramientas para empoderarse y ahí entraría un poco el tema de las necesidades prácticas e intereses estratégicos. Es decir una parte es cubrir esas necesidades que las mujeres como mujeres con el rol que tenemos como mujeres asumimos que muchas veces necesitamos de estructuras para que esas necesidades estén cubiertas y luego están los intereses estratégicos es decir aquello que estratégicamente queremos que las mujeres también tengan esas herramientas que las mujeres adquieran para poder cambiar esos roles, para que los intereses que podamos tener sean estratégicos para que las mujeres y los hombres continuemos en los procesos de igualdad” (Implementadora 1)

Este testimonio coincide con el marco teórico revisado donde las grandes teóricas feministas catalogan las necesidades prácticas como aquellas derivadas de los roles sociales arraigados en la costumbre y que se perciben como una obligación. Por otro lado, los intereses estratégicos se enraízan en las estructuras desiguales y posicionan a las mujeres en un rango inferior (Molyneux, 1985; Moser, 1989; Young, 1988). Parece que en este sentido, las participantes con formación de género y feminista de las escuelas, apoyan la tesis fundamentada de la teoría feminista radical.

Las técnicas, también apoyan la importancia de trabajar en las “necesidades e intereses estratégicos” para lograr objetivos relacionados con el empoderamiento comunitario. La técnica (Técnica 4) por ejemplo, argumenta que se debe “tomar conciencia” como paso previo para movilizarse en grupo y lograr esos intereses estratégicos que conllevan a una igualdad sexo-género, vinculando así los ejes del proceso empoderante. Esta idea va en total sintonía con la teoría feminista internacional donde se remarca que la toma de conciencia sobre las estructuras desiguales es clave, lo que se vincula con la formación porque como constata Molyneux (1985),

es indispensable el paso previo de tomar conciencia para luego poder luchar por los derechos y cambiar las jerarquías del poder. Por eso, Del Río et al., (2005) apoyan esta idea cuando argumentan que los intereses estratégicos son complejos y muy difíciles de detectar porque están naturalizados en el imaginario social. Por todo ello, las técnicas consideran estos intereses estratégicos claves para lograr una sociedad más igualitaria y por tanto los verdaderos intereses de las mujeres.

“Para mí es una estrategia y un proceso con dos dimensiones: por una parte hacer el proceso individual de tomar conciencia pero para mí lo más importante supone hacer el salto a lo colectivo, organizarse y tomar parte en el feminismo. La clave está en responder a nuestras necesidades e intereses estratégicos pero para eso primero hay que adquirir conciencia” (Técnica 4)

Sin embargo, las técnicas no se centran solamente en las necesidades sino que remarcan la importancia del proceso empoderante comunitario. Es decir, aluden a lograr cambios estructurales en el sistema, acceder a más recursos y generar redes y lazos para poder influir. Para las técnicas, este es uno de los objetivos de las escuelas, pasar del empoderamiento personal al empoderamiento comunitario para así poder incidir en los intereses estratégicos. Es decir, organizarse políticamente en redes para lograr intereses estratégicos y generar oportunidades, es lo que se conoce como el proceso empoderante comunitario.

“...pero tú de das cuenta, ese despertar y desde ese momento que te das cuenta empoderamiento sería ir haciendo ese proceso que te lleva a movilizarte contra ello; por un lado a nivel personal porque tienes que empezarlo por ti misma y luego encontrar otras mujeres como tú que están en ese mismo proceso y el objetivo es la participación socio-política esas fases pero que tiene que llegar concluir en algo, en una meta” (Técnica 2)

De este modo, enlazan el proceso comunitario con los intereses estratégicos; por ejemplo, como hemos visto, la técnica (Técnica 4) dota de máxima importancia a atender los intereses colectivos y estratégicos para alcanzar una transformación social que vincula al feminismo. Al cambiar estratégicamente las estructuras de poder en la sociedad, se generan oportunidades para las mujeres que antes no poseían en el imaginario social o incluso en el derecho. Es decir, las mujeres logran derechos como el acceso a la universidad y derechos que sin estar explícitamente prohibidos se rigen por la costumbre y socialmente se vetan como por ejemplo un sueldo que se equipare al de los hombres, la visibilidad en el arte y el deporte de las mujeres, la distribución de los cuidados entre los diferentes sexos etc. así, las mujeres se legitiman para vivir una vida más digna de acuerdo a sus deseos y decisiones propias.

La clave entonces radica en cambiar la geometría del poder existente y trabajar por los intereses estratégicos de las mujeres que provienen de la posición de éstas en la sociedad, se refiere a la ubicación social y económica de las mujeres en la sociedad respecto a los hombres. Lo que conlleva un cambio en todos los niveles de poder (personas, legal, político, cultural, etc.).

Es decir, se trata de lograr derechos, lo que nos deriva al segundo resultado ligado a los derechos humanos y por tanto al feminismo, la justicia y la igualdad. Como dice Rowlands (1997), para solucionar los asuntos estratégicos es preciso hablar, abordar las dinámicas de poder y así lo constata la siguiente formadora (Formadora 9), que además introduce el tema de la transformación del mundo en aras de lograr un lugar sostenible para los seres humanos.

“Me viene a la cabeza acción, actuación, fragilidad, rebeldía, injusticia porque el empoderamiento supone partir de una situación estructural de desempoderamiento, me viene alegría que me da la fuerza de compartir, la esperanza de poder transformar el mundo en un sitio más sostenible y habitable para los seres humanos en su conjunto tanto para mujeres como para hombres” (Formadora 9)

En este sentido, mientras las participantes con menor formación asocian el feminismo con la igualdad de género, las participantes con mayor formación manifiestan la unión entre derechos humanos y feminismo. Así, la implementadora (Implementadora 1) explica que el **feminismo** trasciende la igualdad de género en una teoría más amplia que abarca los **Derechos Humanos** en general. Explica que el feminismo es una teoría filosófica y política inserta en la justicia entre hombres y mujeres pero también en la justicia social desde una concepción más amplia que acoge los demás derechos fundamentales y universales. Como se ha desarrollado en el capítulo uno, las grandes instituciones internacionales que trabajan por los derechos humanos también se especializan en lograr derechos para las niñas y mujeres (Conferencia Mundiales sobre la mujer, (1975-2015); CEDAW, 1981; Tercer Objetivo del Milenio, 2000-2015; ONU Mujeres, 2010; PNUD, 2014).

“Cuando hablamos de feminismo no es sólo hablar de mujeres y hombres. El feminismo es una teoría política y filosófica, no puedes hablar de justicia social hacia mujeres y hombres sin tener en cuenta que eso supone tener un hábito de vida que medioambientalmente no es sostenible, un sistema capitalista para la sociedad, que al final si las blanquitas de Euskadi vivimos así es porque las negras de otros países viven peor. Es decir, es imposible olvidarse de otras variables cuando hablas de feminismo. Si eres feminista tienes que ser justa con el mundo, con todas nuestras contradicciones...pero la escuela me abrió mucho más los ojos porque por mucho que seas feminista te das cuenta de cosas que tienes tan interiorizadas que ni las identificabas y en la escuela conocí temas que no los había enfocado con el feminismo. Me di cuenta que el feminismo es muchos más que estar a favor de la igualdad de mujeres y hombres, realmente es una teoría filosófica y política muy potente que muchísimas corrientes y movimientos sociales se alimentan de la teoría feminista” (Implementadora 1)

Las participantes entrevistadas (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras) coinciden y mencionan la palabra feminismo en más de una ocasión al referirse al empoderamiento. Parece que las mujeres asocian las Escuelas de Empoderamiento con el feminismo desde sus diferentes niveles de formación. Por ejemplo, las alumnas (Alumna 15) y (Alumna 16) alegan que no tienen muy claro aún lo que significa “empoderamiento” pero sí lo asocian con el feminismo y la igualdad de género y lo valoran positivamente. Además, las participantes coinciden en vincular el empoderamiento y el feminismo con ese poder positivo que hemos analizado.

“...no sé cómo decirlo más o menos esto que te acabo de decir y es un término que va con el feminismo, que va ligado el tema del feminismo y eso” (Alumna 15)

“... pues tampoco tengo muy claro el término exacto que se utiliza en el feminismo o en las Escuelas de Empoderamiento pero lo que me transmitieron bueno pues una manera de que las mujeres adquieren más poder en todos los ámbitos” (Alumna 16)

“...y que además llama la atención porque el asunto del poder tanto en lo personal como en lo público es un asunto del que el feminismo ha reflexionado bastante” (Formadora 13)

En resumen, el proceso empoderante aporta a las **mujeres un bienestar** que las participantes coinciden en expresar como un enriquecimiento que dignifica y que se traduce en crecimiento personal y social. Es decir, el proceso empoderante deriva en **beneficios personales y grupales** para las mujeres como expresan las alumnas en la siguiente entrevista grupal (Entrevista Grupal 1), que enumeran conceptos positivos derivados del empoderamiento.

“Reflexión, libertad, amistad, poder, voluntad de acción personal, motivación, seguridad, alegría, confianza, autoestima” (Entrevista Grupal 1)

En conclusión, los resultados han demostrado que la principal diferencia entre las percepciones de las mujeres radica en el grado de formación de género y feminista de las mujeres. Se ha constatado que la palabra empoderamiento genera controversia entre las participantes que según se van formando en género y feminismo y entienden su significado la aceptan como un concepto necesario en la vida de las personas oprimidas en general y de las mujeres en particular. Aún así, se critica la excesiva institucionalización del término por parte de las más formadas en todas las escuelas.

Además, las participantes consultadas coinciden en percibir el empoderamiento como algo positivo para las mujeres que comienza con la toma de conciencia. En este primer momento del proceso, las mujeres comienzan a comprender el motivo de su malestar, de su inquietud, comienzan a tomar conciencia de ellas mismas como sujetos individuales y como sujetos políticos. Despiertan a una nueva realidad donde entienden que viven en un mundo donde las

jerarquías de poder les posicionan en una situación de desventaja respecto a los hombres. El comprender y el saber les permite ir adquiriendo herramientas y capacitarse.

Muchas alumnas que se inician en la educación empoderante y feminista, perciben ese desasosiego e intuyen la injusticia pero no se sienten capaces en un primer momento de explicarla y de defenderse. Por eso, el ir teorizando un discurso basado en la igualdad efectiva y real y el ir capacitándose les ayuda a sentirse valiosas y únicas, a fortalecerse y a plantearse mejorar ante el yugo que les impide crecer y ser ellas mismas.

Las formadoras consideran que aunque el proceso empoderante no sea fácil merece la pena y es enriquecedor porque las mujeres “crecen” y se fortalecen según avanzan en el proceso. En este sentido, las participantes también coinciden en asociar el empoderamiento como una resocialización sobre una base de libertad. Mientras las participantes más formadas se refieren a la idea de libertad en un sentido más político y subversivo de cambio estructural en las instituciones y la vida pública; las alumnas menos formadas se refieren a la libertad en un sentido más personal de realizar elecciones de vida privadas acordes a sus deseos. Se concibe así la libertad como un acto político en todos los niveles, tanto en una esfera personal como en una esfera comunitaria.

Los resultados muestran que el “poder” entendido y resignificado como positivo y horizontal se manifiesta en todos los ejes del proceso empoderante. Sobre todo, las implementadoras resignifican *el poder* desde un punto de vista positivo, un poder que legitima a la persona para vivir según sus decisiones, autónomamente. Se cumple así la visión de Rowlands (1997), un poder horizontal y positivo que es capacitante, se supera así el tabú que impedía asociar el poder a las mujeres. Poder desde (proceso personal), poder con (relacional) y poder para (proceso comunitario).

Por otra parte, hemos encontrado diferencias entre las participantes más y menos formadas asociadas a los niveles del proceso empoderante que transcurren de dentro hacia fuera. Las más formadas que trabajan permanentemente en las escuelas como las técnicas e implementadoras hacen alusión al empoderamiento comunitario como meta y a lograr los intereses estratégicos que a su vez se considera uno de los objetivos de las escuelas ya que son clave para lograr la igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres. Sobre todo, las técnicas remarcan la importancia de la implicación en el cambio comunitario, quizás por entender las causas estructurales y asociarlas a la implicación socio-política y a la militancia. Las participantes con menor formación en cambio, se centran en el empoderamiento personal que implica la toma de

conciencia, el desarrollo de habilidades y adquisición de claves que les reporta sensaciones positivas como tranquilidad y aumento de autoestima. Las formadoras por su parte, son las más polivalentes entre las participantes, ya que asocian el empoderamiento con todos los ejes del proceso de una manera más global e incidiendo también en el proceso relacional (familia) y organizacional (escuelas).

Finalmente, y como hemos analizado, los resultados empoderantes son positivos en diferentes sentidos (tranquilidad, autoestima, responsabilidad, negociación, necesidad e intereses estratégico y derechos humanos asociado al feminismo) aunque como recuerdan las formadoras no es un camino fácil pero merece la pena. El empoderamiento se traduce por tanto, como una lucha interna y comunitaria que pretende alcanzar una equidad entre sexos. Esto conlleva un cambio de mentalidad a todos los niveles y en todas las estructuras sociales.

5.2. Estrategias de empoderamiento: tiempo-espacio, formación participativa y red

En este apartado se van a analizar las estrategias de empoderamiento implementadas en las Escuelas de Empoderamiento. Concretamente, se hace hincapié en la pedagogía empoderante y feminista para mujeres adultas que las Escuelas de Empoderamiento desarrollan a través de sus talleres y cursos. Para ello, es necesario reflexionar sobre el papel de las mujeres en la educación y su invisibilización en la historia, así como sobre los efectos que una educación empoderante puede generar a nivel personal y social donde la ocupación de los espacios, el desarrollo de la participación y la creación de redes entre mujeres, cobra especial importancia. Según las participantes la formación es la llave para lograr la libertad.

“La formación es la llave y es la clave, en este sentido tiene un calado muy de ilustración. La educación es la llave para la libertad y la liberación de las mujeres y tiene que ver un poco con eso. Entonces, la Escuela de Empoderamiento tiene esa idea de escuela, tiene como objetivo principal a través de la formación la herramienta para ese empoderamiento y esa libertad” (Implementadora 3)

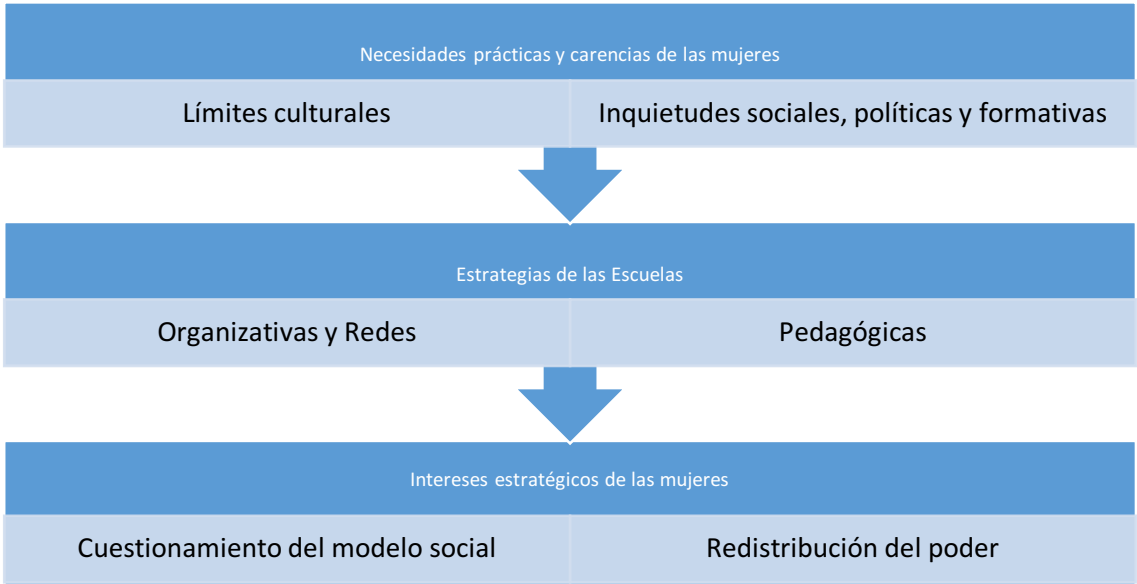
Los resultados muestran que las mujeres llegan a las escuelas con unas necesidades prácticas que les limita como seres humanos y por tanto obstaculiza el proceso de empoderamiento. Como se ha analizado en el apartado anterior (5.1.), las necesidades prácticas derivan de la condición de las mujeres dada su posición de género. En este sentido, en las Escuelas de Empoderamiento se atiende a las necesidades de las mujeres que, como han comentado, acuden a las escuelas por motivos de índole social, político y formativo.

Es decir, las participantes explican que necesitan ocupar su tiempo fuera del trabajo productivo y reproductivo para capacitarse como seres humanos completos, necesitan relacionarse con otras mujeres y crear redes, necesitan dedicarse tiempo propio para realizar actividades que les motivan, necesitan auto-valorarse y valorar lo “femenino” librándose de *la culpa* relacionada con los mandatos de género. Muchas, vuelven a nuevos cursos y talleres donde siguen profundizando. Estas afirman que necesitan ocupar espacios propios y espacios de poder, necesitan reflexionar sobre su identidad de género en la sociedad, necesitan visibilizar el trabajo y el papel de las mujeres en la historia, necesitan trabajar por la igualdad sexo-género para alcanzar derechos e intereses estratégicos.

Todas ellas son necesidades prácticas desarrollado por Young, (1993-1997); Molyneux, (1985); Moser (1989, 1991), las mujeres necesitan convertirse en sujetos activos para defender sus intereses, por lo que hace falta generar conciencia y así lograr una transformación social profunda.

En la tabla 5.2 se muestran estos resultados de análisis que se desarrollan a lo largo del apartado.

Tabla 5.2 *Ciclo de empoderamiento de las escuelas*



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados

Para responder a estas motivaciones, las Escuelas de Empoderamiento desarrollan estrategias organizativas y pedagógicas feministas. Es decir, por un lado en las escuelas se facilitan recursos como tiempos, espacios y servicios para cubrir las *necesidades prácticas* de las mujeres. Además, las técnicas e implementadoras enfatizan el papel de las redes. Entienden las redes (de

organizaciones, de trabajo y personales) como estrategias donde las mujeres se hacen fuertes, los resultados muestran que a su vez se generan nuevas redes como consecuencia de estas uniones. Por otro lado, desarrollan una educación empoderante basada en la reflexión desde las experiencias de las mujeres y desde una mirada feminista con el fin de facilitar el empoderamiento de las mujeres y que éstas se activen para lograr *intereses estratégicos*. A continuación se analizan con detalle estos procesos.

Comenzamos por analizar los motivos o las inquietudes, se les ha preguntado a las alumnas los **motivos de asistencia** a las Escuelas de Empoderamiento. Los resultados muestran que las alumnas llegan a las escuelas por diferentes motivos y necesidades según la situación personal de cada una y la conciencia o sensibilización de género pero, en cualquier caso, los motivos se relacionan con la **desigualdad de género**.

Por una parte, existe un grupo de mujeres que llega con inquietudes y ese “malestar sin nombre” que hemos analizado en el apartado anterior (5.1). Otro grupo en cambio, ya ha tomado conciencia de género y su necesidad radica en profundizar en la teoría y práctica feminista para poder lograr transformaciones personales y comunitarias.

“Hay dos grupos: el que milita y conoce la historia del feminismo y las que llegan buscando algo que no saben llamar” (Formadora 3)

Sin embargo, existe un factor común para todas las participantes que se basa en las ganas de aprender y convertirse en seres más sabios y, por tanto, más capaces y poderosos. Como apunta la técnica (Técnica 4) siempre hay algo que mejorar, lo que da sentido al trabajo realizado en las escuelas, ya que el aprendizaje no tiene límites y siempre habrá nuevos conocimientos que adquirir y situaciones que mejorar.

“Siempre habrá algo para mejorar. Cuando planteamos los objetivos dijimos que la vida es un proceso de aprendizaje que no termina nunca, por eso siempre funciona la Escuela de Empoderamiento” (Técnica 4)¹⁷²

El primer grupo de mujeres, sobre todo de mediana edad, siente esa inquietud o “malestar que no tiene nombre”, necesitan hacer algo que les llene o realice. Estas alumnas expresan **motivos de índole social** para acudir a las escuelas. Comentan que desean vincularse y relacionarse con otras mujeres y sentirse parte de un espacio y grupo para salir de casa, entretenerse y combatir

¹⁷² “Beti egongo da zerbait jorratzeko. Helburuak idaztean, prozesu hasieran, esaten genuen bizitzan ikasteko prozesua ez dela inoiz amaitzen eta borregatik funtzionaltuko duela beti Jabekuntza Eskola” (Técnica 4)

la soledad. Mencionan en sus testimonios que están cansadas de estar en casa o de tomar cafés porque se sienten vacías.

“...tengo dos cuadrillas pero estaba un poco cansada del café, llega un momento que cansa. No hay que forzar pero tú sabes cuándo necesitas algo más, dices -yo necesito otra cosa, mi vida necesita algo más- llega un momento que dices -esto ya no puede ser, no-” (Alumna 13)

“...dijo Lola (que viene ahora) -jo Laura porque no te apuntas y dije:- jo ¿qué hago con Mikel? Y me dice pues le llevas a la guardería, teníamos guardería, y digo- pues ya me gustaría porque quitando garbanzos, alubias y lentejas yo no sé rascar mucho más, -pues venga vente ya verás y conoces a unas amigas, ella llevaba poco, un año o así y unas chavalas más majas que la leche y así empecé... que si no estaría aquí estaría en casa fregando, recogiendo, planchando o tomando vinos en la calle que igual tampoco me apetece” (Alumna 10)¹⁷³

Por eso las alumnas, consideran la necesidad de aprender, señalan que sienten una curiosidad dentro que les empuja a explorar y a cultivarse. Expresan las ganas de crear en un lugar “para ellas” donde aprecian la comodidad, un lugar propicio para escapar de la rutina y que les aporte algo nuevo. Muchas dicen -es mi tiempo, es mi espacio-, en fin, un tiempo y un lugar para ellas.

“...este tema siempre me ha preocupado y llevaba la curiosidad dentro y de repente me lo explicaron en el curso, qué es el feminismo y muchas inquietudes que llevaba dentro” (Alumna 24)¹⁷⁴

“Vine a un curso y así apuntándome, de casualidad, en esa etapa en la universidad estaba en un grupo de mujeres pero ahora estoy en otro nivel” (Alumna 25)¹⁷⁵

Por otra parte, acuden las mujeres con un grado de conciencia feminista más avanzado, adquirido a través de la militancia, la academia o las instituciones. Estas mujeres alegan **motivos de índole político** asociados a lograr una **conciencia feminista y una visión de igualdad**. Es decir, trabajar por conseguir la igualdad basada en la teoría y práctica feminista. Por eso, explican que se acogen a un espacio cómplice donde “se enganchan”, como lo expresan ellas, porque son mujeres con ganas de seguir ilustrándose, seguir creando vínculo, se sienten bien como parte de ese espacio. Muchas de estas mujeres son militantes feministas y otras dan el salto a la participación social creando grupos autónomos que veremos a continuación. Estas mujeres que sienten la conciencia feminista desean especializarse en teoría de igualdad de género y profundizar por medio de talleres, participación y debates.

¹⁷³ Los nombres propios son supuestos (Lola, Laura, Mikel)

¹⁷⁴ “...gai hau asko kezkatu dit eta kuriositateak barruan nituen eta bat-batean kurtsoan azaldu zidaten feminismoa zer den baina aurretik nituen inketude asko” (Alumna 24)

¹⁷⁵ “Kasualitatez. Ikastaro batera etorri nintzen eta bola apuntatuz, kasualitatez ba etapa honetan eta unibertsitate garaian neska taldeetan nengoen nintzen baina orain beste maila batean nago” (Alumna 25)

“El recorrido yo creo que después de haber estado en mi adolescencia militando en el grupo de mujer joven Uxu de Ermua. Entonces no era algo nuevo, era algo que el movimiento feminista iba pidiendo y al final se consolidó en la Casa de la Mujer, entonces es un acercamiento diferente, es desde el punto de vista -jo, ya han abierto y voy a ver pues-, es un espacio conocido” (Alumna 8)

“Al vivir aquí en Getxo ya no recuerdo muy bien cómo, porque fue muy al inicio pero posiblemente fue porque hice el Master de Violencia de Género en Deusto y anteriormente estaba interesada había hecho otro en EDE sobre intervención con mujeres en riesgo de exclusión social y a raíz de eso me empecé a interesar sobre diferentes cursos, talleres” (Alumna 18)

“Laburtuta, beti egon naiz emakumeen arazoengandik burbil edo gertu zeren emakumea naiz eta txikitatik bizirik dut emakumeok jasaten dugun egoera/ Resumiendo, siempre he estado cerca de los problemas de las mujeres porque soy mujer y desde pequeña he soportado la situación que sufrimos las mujeres” (Alumna 23)

En cualquier caso, independientemente del nivel de conciencia feminista y de formación de género, todas las mujeres consultadas aportan **motivos relacionados con el aprendizaje y la formación**. Es decir, desean adquirir más conocimientos y valoran positivamente el hecho de seguir aprendiendo. Como expresan las formadoras (Formadora 7) y (Formadora 8), las mujeres sienten “hambre” por aprender y las alumnas lo repiten corroborando esta afirmación, ellas “quieren aprender”.

“Entonces, yo creo que el hecho de haber tenido negado el acceso a la cultura pero sobre todo a la formación intelectual durante tantos siglos ha creado una especie de hambre colectiva, así que son devoradoras de conocimiento” (Formadora 7)

“Las mujeres somos muy agradecidas, estamos encantadas de aprender, en lo relacional, en lo social y en lo individual también. Repiten y buscan apuntarse a otros nuevos talleres, con lo cual han aprendido y quieren seguir el aprendizaje y te dicen que sí, que están encantadas” (Formadora 8)

Los resultados muestran que las razones o motivos de las participantes para acudir a las escuelas responden a las necesidades prácticas en un primer momento y a los intereses estratégicos en un segundo estadio de formación y conciencia feminista. Es decir, las alumnas sin experiencia ni formación de género expresan el hartazgo que les produce responder a tareas asignadas a su “rol de mujer” como dedicarse únicamente a las labores del hogar. Por eso, sienten la necesidad de buscar espacios que trasciendan ese sometimiento de las mujeres. Estos motivos coinciden con Molyneux (1985) cuando afirma desde su posición de género las mujeres ocupan responsabilidades socialmente construidas como el cuidado de los menores o de los mayores o las tareas del hogar.

Por estos motivos, las participantes con un grado de conciencia y formación más avanzado, buscan cambiar los intereses estratégicos que Young (1997) considera claves para el cambio

social. Estas participantes acuden a las escuelas para profundizar en teoría y proyectos que ayuden a cambiar las estructuras sociales y por tanto, los roles de género establecidos.

En ambos casos, los resultados muestran que las mujeres tienen ganas de aprender. Consideramos este tercer motivo como la unión de los otros dos expuestos (índole social e índole político), ya que por una parte se ha negado la educación a las mujeres en la historia y por otra parte, la educación se considera la clave para lograr el cambio, como constatan las participantes consultadas. Además, existe una falta de educación transversal feminista en el sistema educativo como argumenta Zabala (2008), lo que puede entenderse como una de las razones sobre la demanda de las mujeres y la proliferación de este tipo de escuelas en la Euskal Herria, ya que en estos espacios las mujeres sí encuentran una formación diferente con perspectiva de género.

“...al final todas tenemos ganas de aprender cosas, de adquirir nuevas herramientas o conocimientos y son cosas únicamente nuestras y lo hablamos todo desde el punto de vista femenino” (Alumna 14)

En cuanto a los **obstáculos para el empoderamiento relacionados con la falta de tiempo personal y con los límites culturales**, los testimonios de las mujeres muestran que viven las barreras del empoderamiento como parte intrínseca de su “rol de mujer”. Es decir, factores como el tiempo, la culpa y la falta de iniciativa en la participación pública actúan como freno en el proceso empoderante. Son factores que las alumnas viven como auto-limitaciones en su desarrollo como personas capaces con posibilidad de desempeñar roles diferentes a los aprendidos.

“Emakume moduan limitatzen naiz gehiago eta hor konturatzea... Kanpotik erakutsi digute limitatzen/ Me limito como mujer y darme cuenta...nos han enseñado a limitarnos” (Alumna 25)

Concretamente, las alumnas acusan la **falta de tiempo personal** como la razón principal de no apuntarse a los cursos. Según éstas, la carga de trabajo general les limita en ese sentido.

“Sí, me ha pasado que haya talleres muy interesantes y no poder participar debido a la falta de tiempo, eso me ha sucedido muchas veces, que debido al trabajo o a otra circunstancia no he podido venir pero en general cuando tengo tiempo participo” (Alumna 5)¹⁷⁶

Young (1997) apunta que la falta de tiempo merma el desarrollo personal de las mujeres, ya que les resta tiempo para realizar otras actividades como aprender o relacionarse socialmente en

¹⁷⁶ “Bai gertatu zait ikastaro oso interesgarriak izatea eta denboragatik ezin parte hartu, bori askotan gertatu izan zait ba lana data edo beste ekinbide bat dala ta ezin izan dudala baina orokorrean denbora dudanean parte hartzen dut” (Alumna 5)

lugares sin connotaciones de género. Sin embargo, y a pesar de la falta de tiempo, las participantes sienten la necesidad de ocupar sus horas en actividades que consideran útiles y gratificantes como veremos a continuación.

Por una parte, las alumnas comentan en sus testimonios los problemas acaecidos en el transcurso de los cursos y talleres debido a la falta de tiempo a causa del **trabajo remunerado**. Según las alumnas, este tiempo les llena las horas y les agota con lo que les es imposible realizar otras actividades como acudir a los talleres de las escuelas, así lo muestran en los testimonios. Puede que una pobre conciliación laboral en el sistema que ignora los tiempos biológicos de las mujeres, como apuntan Legarreta (2012) y Orozco (2014), impida se despliegue un tiempo de calidad para las mujeres. Parece que este es el motivo de que las alumnas tengan que dejar de asistir a ciertos cursos o no lleguen a apuntarse como se muestra en los siguientes testimonios.

“Suelo pélvico he tenido que dejar porque justo me ha salido trabajo y no me da tiempo... vendría más si tengo tiempo y puedo acercarme. Entonces estoy con el tiempo bastante limitada” (Alumna 1)

“Mientras estaba trabajando en la residencia no venía porque no tienes tiempo y acabas cansada física o psicológicamente” (Alumna 9)

“...buelatu naizenetik 3 urte dira eta lanagatik ez dut denbora askorik izan/ volví hace 3 años¹⁷⁷ y debido al trabajo no he tenido mucho tiempo” (Alumna 22)

Pero además, las mujeres desempeñan **trabajo no remunerado** como el de cuidados que desarrollan **sin apoyo familiar** lo que supone una doble carga para ellas. Las participantes con descendientes y ascendientes a su cargo lo reflejan en las entrevistas.

“Con un niño en la escuela, todos no me van a coincidir a mí, estos de la tarde sí. Los martes no porque tiene piscina pero si hace bueno le mando andando. Que te coincida justo el tiempo de esos ratos es súper difícil” (Alumna 4)

Las alumnas expresan que este tipo de trabajo no remunerado recae principalmente sobre ellas sin ningún tipo de ayuda. En todo caso, comentan que se ayudan entre las mujeres de la familia, vecinas y amigas. La siguiente alumna (Entrevista Grupal 3), se refiere “al clan de mujeres” entre generaciones de la familia. Como apunta Prieto (2007), la noción de cuidado se vincula esencialmente a las mujeres y son éstas las que actúan en equipo para adoptar mayoritariamente el rol de cuidadoras y ayudarse entre ellas.

“Tiro del clan de mujeres y del mismo modo que a mi madre le cubrimos con mi amama, mi hermana me cubre para que pueda ir al curso” (Entrevista Grupal 3)

¹⁷⁷ Se refiere a que volvió del extranjero.

Según los resultados, la conclusión principal de las alumnas es que perciben el tiempo como un problema y así lo han repetido una y otra vez las participantes. Se sienten condicionadas y limitadas y no se permiten dedicarse tiempos y espacios propios que sean únicamente para ellas. Parece que el peso social del rol reproductor vinculado a las mujeres no ha desaparecido, aunque las mujeres se hayan incorporado al mercado laboral, lo que implica más tiempo libre y de ocio para los hombres y menos para las mujeres.

“...este año no he ido a ninguno por problemas de horarios, no puedo venir” (Alumna 6)

“...pues otros cursos que puede haber me parecen muy interesantes algunos lo que pasa que no tengo mucho tiempo” (Alumna 11)

“Gogoa dut autoestimuko tailerrara joateko baina nire ordutegia oso limitatuta dago/ tengo ganas de apuntarme al taller de autoestima pero mi horario está muy limitado” (Alumna 25)

Por tanto, para las alumnas consultadas, el tiempo se percibe como una limitación y no como una oportunidad. Es decir, el triple rol de las mujeres se traduce en insatisfacción al no poder atender otro espacio de vida relacionado con el disfrute personal, con tiempos y espacios propios. Estos resultados van en total sintonía con recientes estudios e informes elaborados en Euskadi donde se muestra que la carga global del trabajo sigue siendo superior en las mujeres que en los hombres (Eustat, 2015). Lo que confirma, como expresan las participantes, que la carga de cuidados y labores domésticas recae mayoritariamente en las mujeres (Sagastizabal & Luxan, 2015).

Además, las técnicas comentan que existen **otras autolimitaciones personales relacionados con la vivencia de género** inherentes a las mujeres que también se relacionan a la falta de tiempo, como el sentimiento de **culpa** o la falta de interés o de motivación a la hora de **participar**. Es decir, las mujeres además de expresar su frustración al no gozar de tiempo para ellas por tener que atender la carga total de trabajo, son conscientes de que la **parte emocional** y el **sentimiento de culpa** “les puede”. Sin embargo, aunque sientan un auto-resentimiento por esta lucha de emociones que se desencadena entre las ganas de dedicarse tiempo y las emociones que les constriñen, lo acaban aceptando como algo inevitable. En opinión de Paricio (2013) las mujeres experimentan culpa al no cumplir con los mandatos de género establecidos y vivir una conciliación que sólo les conduce al sacrificio. Es decir, el resultado de ocupar tantos roles sociales se traducen en un sentimiento de culpabilidad que las mujeres asocian a la parte emocional, las mujeres experimentan la culpa al no llegar a ser buenas profesionales o al no poder atender a la familia correctamente. Por estos motivos, cuando se les pregunta a las

alumnas sobre las posibilidades de otros horarios, las mujeres cuidadoras sienten múltiples dificultades.

“...yo no sé qué horario me vendría mejor... ninguno yo me quitaría horario de trabajar si me lo pudiera permitir, horario de estar con los críos si no me sentiría culpable, yo que sé me quitaría para poder hacer cosas interesantes” (Entrevista Grupal 1)

“Me muevo por las tardes-noches con gente dependiente, entonces sé que hay cosas pues que surgen por las mañanas pero me tengo que coordinar, no hay horarios, cuando vas haciendo años la dependencia del entorno es más grande. Donde se resiente mi empoderamiento cuando me pillan la parte emocional, estoy pillada” (Entrevista Grupal 3)

Por último, como comentan las técnicas e implementadoras existe otro límite que frena el proceso empoderante de las mujeres y es la **falta de interés en la participación** y la pereza como anuncia una alumna (Alumna 10). Es decir, algunas alumnas acuden a las escuelas con la intención de ocupar unas horas de su tiempo en un sentido más ligado al ocio pero sin plantearse participar de forma activa o continuar un proceso de empoderamiento político. Para las técnicas e implementadoras este grupo de mujeres son meras “consumidoras”, asisten a los talleres y cursos sin replantearse otro tipo de participación o implicación. Es decir, parece que existe una apatía por parte de algunas mujeres ligada a la falta de costumbre en ocupar espacios políticos.

“No, lo único que he ido es a la inauguración de la plaza del 8 de marzo y los fines de semana descanso, estoy siempre liada, alguna vez sí he podido ir pero por pereza” (Alumna 10)

“... pero luego las mujeres tienen muchos límites de tiempo, o no les interesa, o algunas dicen que no van a tomar parte en una asociación porque no se ven...” (Técnica 3)¹⁷⁸

“... pero hay personas que son meras consumidoras de actividades es muy difícil cambiar eso... y luego está la circunstancia personal de cada persona el tiempo...pero ¿cómo se puede cambiar?” (Implementadora 2)

Algunas alumnas, reflexionan en las entrevistas de grupo sobre el cambio de actitud y mentalidad que deben tomar para vivir más de acuerdo a sus necesidades. Como se plasma en los testimonios siguientes, llegan a la conclusión de que el tiempo es algo subjetivo que deben permitirse. Sin embargo, ninguna participante entrevistada menciona la palabra “**conciliación**”. Es decir, concluyen que son ellas las que deben realizar el ejercicio de superar la culpa y apropiarse de tiempos propios pero no reflexionan sobre las políticas de conciliación u otras alternativas institucionales. Este resultado muestra que las mujeres se vuelven a sumar la

¹⁷⁸ “...baina gero emakumeak denbora muga asko dute, edo ez zaie interesatzen, edo batzuk esaten dute- nik ez dut parte hartuko elkarte batean ez naizelako ikusten baina nire inguruan nik ikasitakoak eragin handia izan du familian, lagunekin...” (Técnica 3)

responsabilidad de no permitirse tiempo y de sentir culpa sin asociarlo a un problema estructural que les condiciona sin plantear resoluciones posibles. Por otra parte, parece que el reflexionar sobre esta problemática entre las mujeres consultadas puede derivar en llegar a ciertas conclusiones como se muestran en los siguientes testimonios. Gradaílle & Merelas (2011), lo vinculan a un cambio de mentalidad que puede producirse a través de las educación empoderante y feminista.

“-Algunas mujeres les empiezo a explicar, las mujeres siempre lo vamos dejando lo último, yo las entiendo porque yo soy yo, me apunto a actividades

-Yo siempre mal de tiempo, entre el trabajo de casa, el trabajo de la calle, ando siempre mal de tiempo entonces pues digo pues voy a hacer algo que me resulta interesante, como has dicho tú el tiempo es un poco subjetivo y me saco este tiempo de donde sea pero siempre robando un poco de aquí y de allí

-Pero bueno el tiempo nos lo tenemos que permitir también, yo no tengo niños pequeños ya, pero trabajas, estoy todo el día... ahora porque estoy de baja...

-Yo tampoco estoy muy agobiada con críos y ancianos, estoy empezando a ver un poco de luz pero así y todo no me da tiempo a nada” (Entrevista Grupal 1)

Para Codina (2016), las ocupaciones sociales impuestas a las mujeres como la maternidad, las tareas domésticas o el cuidado del físico pueden limitar el crecimiento personal. Esto tiene que ver con la forma en que las mujeres ocupan su tiempo libre y se desarrollan como personas. Como han mostrado los resultados, el trabajo recae en la cotidianidad femenina, las participantes desempeñan varios roles al mismo tiempo y esto les priva de disfrutar del tiempo libre, del ocio o de actividades que les nutren. Además, existe una conciencia generalizada en el imaginario social sobre los usos del tiempo, que provoca un sentimiento de culpa en las mujeres en general y en las participantes en particular. Esta culpabilidad se manifiesta cuando éstas satisfacen otras actividades ajenas a sus mandatos de género y sienten que desatienden sus labores como “mujeres” productoras-reproductoras. Por todo ello, se deduce coincidiendo con Legarreta (2012), que para equilibrar el sistema de tiempos y que las mujeres puedan repartir las tareas y dedicarse tiempo libre sin sufrir el sentimiento de culpabilidad, supone atender a los intereses estratégicos ya que los testimonios de las mujeres reflejan un sistema político que no reconoce las etapas vitales de las mujeres para que puedan vivir una pluralidad de tiempos de forma más equitativa y libre.

Las Escuelas de Empoderamiento como organizaciones destinadas a facilitar el empoderamiento de las mujeres conocen estas barreras estructurales y por ello, aplican **estrategias organizativas** para solventar mínimamente estas limitaciones. Estas estrategias organizativas son: ofrecer servicios y horarios que se adecuen a las necesidades de las mujeres;

dotar espacios físicos y psicológicos como presencia simbólica y referencial para lograr la igualdad; generar grupos exclusivos de mujeres como encuentro necesario para el empoderamiento y crear un clima de bienestar que genera sentimientos positivos como confianza y seguridad. Las analizamos a continuación.

Por una parte, las escuelas facilitan la asistencia de las mujeres a través de servicios y horarios y por otra parte ofrecen espacios exclusivos, simbólicos y referenciales dirigidos a las mujeres y basados en una pedagogía feminista en aras a lograr la generación de grupos de mujeres empoderadas. La siguiente alumna (Alumna 3) expresa cómo percibe estos espacios de escuelas.

“Primero, conocer otro espacio porque es un espacio distinto y yo creo que es un espacio que a mí me iba a sentar bien por sus características, por ser un espacio para mujeres y desde mujeres y a mí me gustan mucho esos sitios. He llegado y es un espacio precioso” (Alumna 3)

Como acabamos de comentar, las Escuelas de Empoderamiento intentan atender las demandas y peticiones de las mujeres adaptándose a sus necesidades. Para esto, ofrecen **servicios** como guarderías gratuitas para cubrir las necesidades prácticas de las mujeres y **horarios variados** para facilitar el acceso de las mujeres a las diferentes clases y actividades. Las alumnas expresan en sus testimonios que lo perciben como una ayuda necesaria.

“Yo tengo la impresión de que hay un montón de posibilidades, de mañanas, de tarde, foros que están abiertos... creo que el abanico es amplio como para poder participar y además con el servicio de guardería -Yo usé el servicio de guardería, tú avisabas y donde fuera el curso venía una chica yo estaba con ella, le daba el pecho y si lloraba me la traía... muy cómodo” (Entrevista Grupal 3)

Las alumnas coinciden en que la oferta de las escuelas y **sus horarios** son variados y entienden que la circunstancia de cada mujer es distinta, por eso es difícil encontrar un horario que encaje con todas las usuarias. Cada mujer vive diferentes situaciones en torno a personas dependientes, horarios laborales, etc. Por eso, según la vida y las circunstancias personales de cada mujer, las preferencias horarias y de formato de los cursos varían (talleres de curso entero, trimestrales, a las tardes, a las mañanas, los fines de semana, de dos horas por sesión, intensivos...).

“Yo creo que los horarios que hay son variados, lo que pasa es que he tenido horarios laborales que eran incompatibles con la vida en general. Es cosa mía” (Alumna 17)

“Como en todo, los horarios cada una el suyo algunos porque vienen antes quieren uno horarios otras quieren otros horarios, realizan cambios...algunos se quedan cortos según el taller, no es fácil, ahí no lo tengo claro. Unas personas, otras...mil cosas, es bastante conflictivo” (Alumna 26)¹⁷⁹

Cuando se pregunta a las formadoras por los tiempos, recapacitan sobre diferentes formatos de cursos y talleres en función del tipo de contenido, de alumnas y de su experiencia personal en las escuelas.

“Número de horas depende del grupo porque hay grupos que son más rápidos y otros más lentos” (Formadora 6)

“Es difícil, el de abuelas lo hacía por la mañana y muy bien, el de personas cuidadoras es mejor por la tarde porque tienen más respiro por la tarde que en la mañana...” (Formadora 8)

Las formadoras también contemplan que los cursos y talleres no suelen conllevar carga de trabajo fuera de las escuelas y los horarios están pensados para facilitar la participación de las mujeres, por eso se ofertan horarios variados y cortos en el tiempo. Aún así, las mujeres entrevistadas expresan que no pueden ir a todos los cursos-talleres que les gustaría por lo que parece que no es suficiente, como se muestra en el siguiente testimonio (Entrevista Grupal 1).

*“... por tiempo no he asistido pero me resulta interesantísimo
-me parecen interesantes pero por razón de falta de tiempo era el único que podía encajar
-de oyente me cuelo en alguno pero como estoy un poco pillada de tiempo no hago más”* (Entrevista Grupal 1)

A pesar de las dificultades, los resultados muestran que las escuelas son facilitadoras y que gracias a sus recursos las participantes pueden asistir y participar en las actividades. Es decir, gracias a esta gestión de las escuelas y a la variedad de posibilidades que ofrecen para cubrir algunas de las necesidades prácticas de las mujeres, estas pueden asistir a ciertos cursos y talleres. Pero existe un problema estructural fuera de las escuelas que sigue impidiendo que las mujeres acudan con más frecuencia. Legarreta (2012), compara esta situación con un iceberg, ya que aunque solventemos la parte visible, la gran masa oculta del iceberg se centra en que las políticas apoyen el cambio social y económico para que las mujeres puedan disfrutar de una mayor calidad de vida permitiéndose tiempos propios. Parece que mientras no se incida en la raíz del problema

¹⁷⁹ “*Gauza guztietan bezala ordutegietan bakoitzak berea baina batzuk aurretik datozelako nahi dute ordutegiak beste batzuk beste ordutegi bat, aldaketak egin dute... batzuk motz geratzen dira segun zein ikastaro ez da erreza, hor ez daukat argi. Jende batek, beste batek... mila gauza nabiko konfliktiboa da”* (Alumna 26)

como aboga el feminismo radical, las mujeres van a seguir sintiendo trabas y límites para acudir a espacios libremente.

La segunda estrategia organizativa de las escuelas trata los **espacios tanto físicos como psicológicos como presencia simbólica, identitaria y referencial para lograr la igualdad**. En este sentido, varias de las participantes citan a Virginia Woolf cuando se les pregunta por los espacios que ofrecen las Escuelas de Empoderamiento. Se identifican así con su libro *Una habitación propia* (1929) que hace referencia al derecho y la necesidad de las mujeres de habitar espacios propios, de gozar de recursos para desarrollar sus capacidades y vivir una vida de oportunidades. Coinciden la autora en su libro y las participantes en sus testimonios en que la posición de las mujeres es de menor privilegio que la de los hombres y que son las mujeres las que deben activarse y provocar el cambio, aludiendo a una falta de fe en la disposición masculina para estos propósitos. Estas alusiones a Virginia Woolf por parte de las mujeres consultadas refleja que la culturización en literatura de mujeres deja huella en el pensamiento de las educandas. Las participantes relacionan la ocupación de espacios propios y acceso a recursos como vías obligatorias para desarrollar el proceso empoderante y de igualdad.

“Este es nuestro espacio, obligatorio, como decía Virginia Woolf una habitación propia, a las charlas pueden venir los hombres pero la Escuela de Empoderamiento es nuestra por la situación que vivimos las mujeres, nosotras mismas tenemos que hacer algo para lograr la igualdad porque no creo que ellos lo hagan” (Alumna 26)¹⁸⁰

Esta “habitación propia” se vincula a ocupar espacios propios y reales como las casas y escuelas en sentido literal y a crear lugares de referencia donde las mujeres se reconozcan como lo expresa la alumna (Alumna 14) y como analizamos a continuación.

“Pero fenomenal si hay una escuela que imparte cursos, se necesita un sitio físico para poder hacer las cosas y una referencia física para poder hacer los cursos” (Alumna 14)

Las implementadoras de las escuelas especifican los siguientes motivos por los que se crearon las Casas de las Mujeres y las Escuelas de Empoderamiento: por una parte para ocupar espacios simbólicos en el municipio y por otra parte, se oferta formación con perspectiva de género para activar a las mujeres, ambos motivos crean nuevas referencias tanto públicas como personales.

¹⁸⁰ “Hau gure espazioa da, derrigorrezkoa, Virginia Woolfek esaten zuen -una habitación propia-, bitzaldietara etorri daitezke gizonak baina jabekuntza eskola guretzako da, emakumezkoek daukagun egoeragatik, gu geuk egin behar dugu zer edo zer berdintasuna edukitzeko zerren ez dut uste beraiek egingo dutenik” (Alumna 26)

Por tanto, el primer motivo trata de crear espacios propios para las mujeres como son las Escuelas de Empoderamiento, repensando el espacio público como presencia simbólica en lugar de percibirlo como un gueto. Es decir, estas escuelas surgen desafiando el orden urbanístico y la costumbre, contienen “habitaciones propias” pensadas con el fin de crear oportunidades para las mujeres basadas en la equidad. De este modo, se crean y generan referencias a través de la formación empoderante, la participación y las redes de trabajo. Las participantes conciben las escuelas como unas casas públicas con sabor a hogar, a lugar propio y privado pero como expresa la implementadora (Implementadora 3) con “ventanas hacia el exterior”.

“Pero no había una Casa de la Mujer como tal y entonces las mujeres proponen eso que haya un espacio propio para las mujeres por una lado por una cuestión de crear servicios para la igualdad y para las mujeres y por otro lado para que en el urbanismo sin que sea una cosa de gueto, haya una presencia simbólica para las mujeres y para la igualdad. Tuvieron muchos debates de cómo querían que fuera. Siempre decimos y ya desde los noventa, las mujeres cuando planteaban un espacio como el de la casa no lo planteaban como un gueto para las mujeres sino como esa idea de Virginia Woolf de la habitación propia en casa pero con ventanas hacia el exterior, que tengamos un espacio propio pero para proyectarlo al exterior, para llevar ese empoderamiento y esa participación a la calle a todo el pueblo, que tenga esa proyección” (Implementadora 3)

Es decir, los espacios implican una **proyección a la sociedad y un reconocimiento social pero también sirven para que las mujeres se reconozcan personalmente y construyan identidad**, así lo expresa la participante (Formadora 10). Por una parte, existe una visibilización social y política a la hora desarrollar una planificación urbana con perspectiva de género. De este modo, se rompe con la relación entre espacio privado y mujer para conquistar espacios con repercusión pública como explican Fernández (2014) o Innerarity & Sancho (2014). En este sentido, las participantes consideran importante generar referencias físicas en las calles como las casas y escuelas de las mujeres coincidiendo con Del Valle (1996), pero añaden que también son importantes las referencias creadas entre las mujeres. Como argumenta la formadora (Formadora 10), las mujeres se empoderan a medida que se reconocen en otras mujeres, lo que supone un aprendizaje.

“Primero un reconocimiento porque es muy importante el expresarnos y reconocernos individualmente, en grupo y socialmente, el hecho de que exista Marienea ya hay una participación social y política, se ha concedido dinero y espacios y eso es política ya hay una visibilización social y política. Se está consiguiendo porque ha habido gente que ha luchado para que eso sea así, entonces ya hay un reconocimiento y si bajamos una escala si nos juntamos en grupo yo me reconozco individualmente y me voy empoderando pero me empodero en la medida que voy reconociéndome y me voy viendo en cada mujer y me sirve de espejo donde yo me puedo proyectar y me devuelve mi propia imagen, donde yo puedo reconocirme donde yo no llego, llega la otra y le pongo palabras y si yo vengo abierta a este espacio a aprender y crecer es una bomba de enriquecimiento. Es muy enriquecedor un grupo de mujeres por el empoderamiento con el propio de cada una que hace trabajo individual, trabajo personal y el empoderamiento con las demás yo me veo reflejada en ti y tú en mí” (Formadora 10)

Las formadoras e implementadoras dejan claro que la creación de estos lugares deviene de la lucha y el trabajo por parte de las mujeres. Lo que indica que sin la conciencia y participación política de algunas mujeres estos lugares no serían una realidad hoy en día. Este dato es importante porque desvela que no existe conciencia social de igualdad sexo-género en la comunidad cuando se requiere que un grupo de mujeres se organice para lograr derechos.

“Algo muy importante porque ha sido algo soñado, peleado e intentar conquistarles es una de nuestras luchas” (Formadora 8)

De este modo, se crean lugares de referencia para las mujeres y para la ciudadanía, se construyen lugares como espacios formativos donde las personas construyen nuevas subjetividades y donde se visibilizan los saberes, así se expresan las participantes coincidiendo con Pierre (1998) o Maceira (2015). Este es otro de los motivos por lo que se crearon las Escuelas de Empoderamiento, para activar a las mujeres al dotarles de un espacio de **referencia con el que se identifican** y ofertando temas de aprendizaje, participación y reunión con perspectiva de género y feminista. De este modo, se pretende “activar” a las mujeres a través de la pedagogía empoderante, así lo explica la implementadora (Implementadora 1). Además, la implementadora (Implementadora 3) añade que el hecho de habitar espacios propios es fuente de desarrollo e independencia intelectual. En este sentido, cabría preguntarse si se han logrado ambos objetivos; que las mujeres se desarrollen intelectualmente y que las mujeres se activen y participen en el espacio público para lograr intereses estratégicos.

“Y surge un poco esta propuesta también para activar a las mujeres, tener un espacio de referencia... claro ejemplo es que a nivel de Euskadi y estatal, las Escuelas de Empoderamiento han empezado a crecer en muchos espacios ideas similares” (Implementadora 1)

“Es un punto importante porque creo que tenemos una problemática en común que son difíciles de hablar en otros ámbitos y para tener más referencia sobre ti misma es importante compartir con gente” (Alumna 1)

De este modo, las mujeres se reflejan unas en otras, ya que comparten las mismas conductas de género que les posiciona en la desigualdad y la vulnerabilidad.

“Que las mujeres conozcan cómo se conforma la identidad femenina, cómo nos posiciona eso y como nos hace estar en desigualdad y en vulnerabilidad en el mundo, en nuestras relaciones conmigo misma, siempre trabajo los roles femeninos y los masculinos en contraposición y cómo nos colocamos, las dificultades de ser mujer...” (Formadora 2)

En conclusión, varias participantes coinciden en subrayar la importancia de **generar referencias**, en las escuelas entendidas como espacios urbanos físicos y psicológicos donde

aprender y desarrollar habilidades. Es decir, el generar referencias implica autovalorarse y crecer en autoestima como educandas, como sujeto mujer y como sujeto político.

La tercera estrategia organizativa de las escuelas trata de la **generación de grupos exclusivos de mujeres como encuentro necesario para el empoderamiento**. Esta es una de las características más significativas de las Escuelas de Empoderamiento y de los testimonios de las participantes que coinciden en sus opiniones. Es decir, existe consenso a la hora de valorar positivamente la **existencia de espacios únicos** para las mujeres, lo consideran “necesario (beharrezkoa) e imprescindible y obligatorio”. Estas son las palabras que más se repiten en los testimonios acerca del espacio exclusivo para las mujeres. Las razones principales que alegan para considerar necesarios los espacios de mujeres son las dos siguientes: primero porque es una estrategia para lograr la igualdad y el empoderamiento de las mujeres y segundo porque ya existen muchos espacios para hombres y las mujeres también deben ocupar espacios propios.

“Lo valoro bien. Creo que las mujeres necesitan esos espacios para empoderarse a nivel personal, colectivamente y socialmente” (Formadora 2)

“Al principio no lo entendía por qué era tan importante, ahora sí. Porque en el mundo... incluso en mi vida entera fuera de las Escuelas de Empoderamiento, es el único espacio en el que estoy sólo con mujeres” (Alumna 17)

Es decir, las mujeres defienden la importancia de ocupar “rincones propios” (txokos), como expresa la alumna (Alumna 5), a pesar de la controversia que genera este hecho. Para Zabala (2008), esta es la única forma de construir un sujeto colectivo con identidad propia. Además, como afirman las participantes, espacios para hombres hay muchos, la implementadora (Implementadora 2) alega que incluso existen espacios públicos que los hombres han hecho suyos. Por estos motivos, reivindican que existan espacios para mujeres, donde se intente dar protagonismo a la persona individualmente para actuar colectivamente. Es decir, se defiende la necesidad de habitar espacios exclusivos para las mujeres y así lo expresan.

“Yo creo que en general en el mundo hay muchos espacios para los hombres, entonces desde mi punto de vista es muy adecuado que exista un rincón para las mujeres... los lugares para los hombres están muy acotados. Entonces, tener nuestros rincones” (Alumna 5)¹⁸¹

“Es imprescindible. Pienso que es indispensable que sea un espacio sólo para mujeres. Entonces, creo que es indispensable que las mujeres trabajen en sus espacios porque espacios para hombres hay muchos, incluso espacios mixtos que los hombres han hecho suyos” (Implementadora 2)

¹⁸¹ “*Nik uste dut, orokorrean, munduan gizonentzako espazio lar daudela, orduan nire ikuspuntutik oso egokia da emakumeentzako txoko bat egotea, ..., gizonentzako esparruak oso akotatuta daude. Orduan gure txoko edukitzea*” (Alumna 5)

Las participantes coinciden en contextualizar la raíz del problema en un sistema heteropatriarcal donde se ejerce violencia de género contra las mujeres. Esta violencia se entiende en todas sus modalidades (física, sexual, económica y psicológica). En este sentido, las participantes creen necesario y obligatoria la existencia de espacios únicos para las mujeres, donde lejos de la influencia de los hombres puedan sentirse cómodas y libres para trabajar desde su propia idiosincrasia y adquirir herramientas. Es decir, conciben el encuentro entre grupos de mujeres como una estrategia empoderante y una vía para lograr un sistema igualitario.

“Obligatorio, en estos momentos obligatorio. El patriarcado sólo se usa aquí, fuera no se utiliza esa palabra y no queremos recibir la influencia de los hombres, me parece muy importante” (Alumna 25)¹⁸²

“Están enfocados sólo a las mujeres porque hay violencia a las mujeres por el hecho de ser mujeres, entonces no podemos descontextualizar de dónde tenemos que coger esas herramientas. Como el contexto es que se ejerce violencia contra las mujeres” (Formadora 9)

“Necesario, bien...bien porque tal como está montado el sistema creo que tenemos que tener las mujeres un espacio donde sentirnos cómodas y a gusto con lo que somos y con lo que hacemos y es un trabajo que se tiene que hacer, son espacios necesarios y el que no lo entiende es que no entiende el sistema patriarcal y qué implica” (Formadora 11)

De este modo, las participantes testimonian el logro de haber conseguido un espacio propio para el feminismo y la igualdad. Según Gaventa (2005), deben existir los “espacios demandados” creados por los movimientos sociales. Se reconoce la idea de los espacios privados en los espacios públicos que los movimientos feministas reclaman para que las mujeres puedan desarrollarse. En este sentido, los proyectos de escuelas son el resultado de una historia feminista vasca que ha logrado incidir en los ámbitos asociativos, académicos e institucionales como se ha contemplado en el estado del arte (Epelde et al., 2015; Fernández, 2015). Esta idea corrobora la argumentación de Zabala (2008) cuando explica que el feminismo sigue buscando espacios propios, la proliferación de las escuelas demuestran que existe interés en que continúen brotando espacios para mujeres dentro de un marco feminista.

“Me parece bien, es un paso adelante cuando a unas mujeres se le da ese espacio aunque sea mínimo para el tema de la mujer y del feminismo, siempre viene bien y es un valor añadido” (Alumna 15)

Ante la pregunta a las mujeres entrevistadas sobre su opinión acerca de los **espacios mixtos**, la mayoría de las participantes coinciden en distinguir entre la participación mixta en algunos

¹⁸² “Derrigorrezko, badalako momento honetan derrigorrezkoa. Patriarkadoa hemen erabiltzen da bakarrik, kanpoan ez da erabiltzen eta ez dugu gizonezko influentzia jaso nahi, oso inportantea iruditzen zaiz” (Alumna 25)

momentos como algo enriquecedor y necesario por una parte y los espacios propios para las mujeres por otra parte, como estrategia imprescindible y necesaria para que las mujeres se empoderen, porque como dicen ellas “los hombres ya están empoderados” y lo que necesitan es despojarse de privilegios. Como explica la técnica (Técnica 2), las mujeres son las que necesitan empoderarse y por esta razón, se piensan las Escuelas de Empoderamiento como espacios necesarios para las mujeres.

“Completamente necesario, las mujeres necesitan iniciar un proceso de empoderamiento, los hombres justo lo contrario deberían iniciar un proceso para restar privilegios, las mujeres todavía necesitan adquirir estrategias para vivir el espacio público en igualdad junto a los hombres. Entonces definiendo que ese proceso discriminante es completamente necesario” (Técnica 4)¹⁸³

“... el hecho de que haya una Escuela de Empoderamiento es para mujeres tiene que ser así porque las mujeres estamos en posición inferior respecto a los hombres y somos las mujeres quienes necesitamos una Escuela de Empoderamiento realizar la cuota de empoderamiento necesaria” (Técnica 2)

Parece lógico que debido a la estructura de red de las escuelas, las técnicas y participantes más formadas, coincidan en plantear una metodología diferente para los hombres y para las mujeres. Se planea primero trabajar cada sexo en su espacio para posteriormente trabajar conjuntamente. La formadora (Formadora 10), explica que en el caso de las mujeres es un proceso en el que primero se debe tomar la conciencia interna, luego entre mujeres y finalmente actuar en espacios mixtos. Los hombres por su parte, deben hacer un camino en el que reflexionar sobre sus privilegios y cambiar de hábitos y actitud, pero como dice Murgialday (2006), esto puede generar un conflicto ya que a ciertos hombres no les interese realizar este esfuerzo porque supone una merma de sus privilegios.

“Todavía el empoderamiento, ese individual y colectivo no hemos conseguido estar al nivel que necesitamos para estar al mismo nivel que los hombres entonces yo creo que si es necesario hacer un trabajo previo con las mujeres” (Alumna 8)

“Tengo que empezar por mí misma, 1) primero es un pacto intrapsíquico con una, 2) luego intragéneros con los mismos géneros y 3) luego intergéneros con distintos géneros y ahí se daría la cultura del pacto de Simon” (Formadora 10)

“En la escuela en concreto no es viable una Escuela de Empoderamiento mixta con los objetivos que tienen planteado y las metodologías de trabajo. No se puede hacer un corta y pega con los hombres, nosotras tenemos espacios mixtos porque creemos que hay que trabajar con hombres pero empoderarnos, somos las mujeres las que tenemos que empoderar” (Implementadora 1)

¹⁸³ “Guztiz beharrezkoa da, emakumeek behar dute jabekuntza prozesu batean sartzea eta gizonezkoek guztiz kontrako prozesu batean sartu beharko lirateke pribilegioak galdu beharko zituzten eta emakumeek behar dituzte ondino estrategiak hartzea espazio publikoan berdintasunean aritzeko gizonezkoekin batera. Orduan defendatuko nuke diskriminazio prozesu hori guztiz beharrezkoa da” (Técnica 4)

En resumen, las participantes valoran positivamente estos espacios donde las mujeres en lugar de ser meras invitadas puedan tomar decisiones que afectan a sus vidas e influir en la sociedad. Además, concretan que en este proceso el primer paso consiste en empoderarse en espacios de mujeres para, en un segundo paso, salir a los espacios mixtos fortalecidas para participar y dialogar conjuntamente. Por todo ello, entendemos que en estos espacios mixtos los hombres deben hacer el esfuerzo de modificar los roles y tomar conciencia de que el cambio es necesario incorporándose al feminismo como se apunta en el capítulo dos (Amorós, 2005; Camps, 2000; Gabarró, 2008).

“Si hablamos de empoderamiento de mujeres creo que debe darse en espacios en los que se comparta y se trabaje entre mujeres porque también de esa manera llegas con otra capacidad y con otra fuerza y con otro crecimiento a esos espacios mixtos para que sean más equilibrados a nivel de participación o más equilibrados a nivel de lo que derive de esos encuentros, acuerdos o lo que sea. Yo ante esto creo que en determinados momentos y según para que, sí que hacen falta espacios propios para mujeres y los mixtos tienen otros objetivos y otros momentos” (Formadora 4)

En este sentido, las participantes distinguen entre las Escuelas de Empoderamiento y las Casas de las Mujeres donde hay espacios mixtos. De hecho, los espacios de la casa, excepto la Escuela de Empoderamiento, son mixtos y en todas las escuelas se organizan actividades conjuntas. Es decir, como aclaran las participantes, una cosa es la Escuela de Empoderamiento y otra cosa son los espacios feministas mixtos. Como explica la implementadora (Implementadora 3) la Casa de la Mujer es sobre todo un espacio para lograr la igualdad o corregir la desigualdad y concreta que las Escuelas de Empoderamiento se piensan para facilitar el empoderamiento de las mujeres y corregir la inequidad.

“...nosotras siempre decimos -esto es un espacio para la igualdad, un espacio de la mujer porque consideramos que las mujeres estamos en una situación de desigualdad. Pretende corregir esas desigualdades y hacer acciones positivas en ese sentido pero es sobre todo un espacio para la igualdad” (Implementadora 3)

En estos espacios para la igualdad, las participantes coinciden en que **se crea un clima de bienestar** que genera **sentimientos positivos** como **confianza, seguridad y pertenencia**. Las alumnas expresan que se sienten cómodas y disfrutan del ambiente que se origina entre las mujeres.

“...me parece muy importante sobre todo la complicidad, más tranquilidad, no sé, hablo desde la igualdad para mi es importante y necesario” (Alumna 5)

“Entonces sí que creo que deben existir espacios de mujeres sólo porque una mujer para empezar a empoderarse necesita sentirse a gusto en un grupo e igual coger confianza” (Alumna 12)

“Entonces el clima y la confianza que se genera es sagrada. Hay personas que pasan cursos tras cursos y que siempre vuelven, es una característica que tienen mucho ver que sean espacios sólo para mujeres” (Alumna 17)

Además, el hecho de habitar espacios propios genera **un sentimiento de pertenencia**. En este sentido las participantes valoran poder sentirse parte de un lugar y de un proyecto. Según Zafra (2010), la circulación por determinados espacios físicos permite crear lazos de pertenencia, vínculos y convertirlos en lugares propios. La pertenencia implica involucrarse y compartir vivencias y objetivos. Como expresa la formadora (Formadora 10), las alumnas perciben que se sienten parte de un espacio y un proyecto común, Bernard (1971) alega que uno de los indicadores de empoderamiento de las mujeres se centra en el apoyo mutuo para alcanzar la igualdad. En este caso, las mujeres consultadas apuntan al trabajo colaborador desde la igualdad. Las mujeres participantes también aluden a la importancia de generar pertenencia a un lugar propio para desarrollar proyectos de vida. Por eso, las técnicas de igualdad alegan que intentan generar sentimiento de pertenencia en las mujeres. Es decir, las participantes de todas las escuelas, entienden la pertenencia a lugares habitados por mujeres como una estrategia para lograr la igualdad de género y combatir las desigualdades que provienen del sistema hegemónico.

“En parte sí les ha podido servir para decir -es nuestro espacio, es nuestra opinión. El trabajar todas entre ellas y tratarse como iguales, cosa que fuera, muchas veces no lo vemos” (Formadora 1)

“La Escuela de Empoderamiento es mucho más que un curso, es un espacio de sentirnos parte de la escuela. Hemos trabajado mucho la pertenencia eso son las actividades de las escuelas donde las mujeres se sienten parte... o sea, hay cosas muy concretas que generan mucha sensación de pertenencia y de estamos aquí como parte de algo. Siempre hemos cuidado ese tipo de cosas” (Técnica 1)

Las alumnas repiten una y otra vez que en las escuelas se sienten tranquilas, lo que deriva en “acciones positivas” donde según las participantes se sienten seguras y libres para dialogar, opinar y debatir.

“Protección. Tenía un montón de dudas y sentía que estaba desprotegida, a pesar de tener muchos amigos. Pero aquí tengo la protección de unas profesionales y eso me tranquiliza, y es que en la vida siempre voy a meter la pata pero ahora me doy cuenta que si meto la pata tengo ayuda, y eso me da un montón de seguridad, pienso que no pasa nada si las cosas salen mal tendré ayuda para levantarme de nuevo y pensar¹⁸⁴” (Alumna 2)

¹⁸⁴ “Babesa. Zalantza pila bat nituen eta sentitzen nuen babes gabe nengoela, nahiz eta lagun asko izan inguruan. Baina hemen badut profesional batzuen babesa eta horrek lasaitasuna ematen dit, badakit bizitzan beti sartuko dugula banka baina orain konturatzen naiz banka sartzen baldin badut badaukadala hemengo laguntza, eta horrek kriston ziurtasuna ematen dit, pentsatzen dut ez da ezer gertatzen gauzak txarto irteten badira badakit laguntza izango dudala berrirero ere altxatzeko eta pentsatzeko” (Alumna 2)

Los resultados muestran que las participantes se sienten seguras en las escuelas a nivel emocional. Aunque no destacan el hecho de sentirse libre de miedos relacionados con la violencia de género, a través de los talleres y debates que se crean en las actividades, se deja constancia de este miedo a la violencia física. Por lo tanto, parece que son lugares donde las mujeres se sienten seguras, no tienen miedo. Estos espacios se conciben como lugares de encuentro donde las mujeres sienten que ostenta el control. Pero también donde reflexionar y dialogar sobre el motivo de sufrir estos miedos, sobre estrategias para combatirlo y transformar la situación que les mella la libertad porque al fin y al cabo la libertad reside en la ausencia de miedo.

En resumen, el hecho de que existan lugares para las mujeres además de un derecho es una estrategia para que éstas puedan empoderarse más fácilmente, ya que según las participantes se sientan cómodas, tranquilas y libres para hablar y participar. Una de las ideas que las mujeres han remarcado es el hecho de que muchas se cohiben a la hora de hablar en público y más cuando hay hombres delante. Además tienden a ceder el protagonismo a éstos quedando ellas en un segundo plano. Por eso, el vivir un espacio sólo con mujeres les alienta a hablar y opinar en confianza. Estos límites relacionados con la percepción de inseguridad o la falta de costumbre de hablar en público se trabajan en los contenidos formativos de las escuelas como veremos a continuación al analizar las estrategias y contenidos pedagógicos.

“Arreta gehiago jartzen diegula elkarri emakumeak bakarrik bagaude, nahi gabe gizonak badaude arreta handiagoa jartzen diegula, horretaz konturatu gara... /Nos prestamos más atención si estamos las mujeres solas, si hay hombres, sin querer les prestamos más atención, nos hemos dado cuenta de eso...” (Formadora 15)

“... y tengo claro que en el proceso de empoderamiento muchas personas necesitan un espacio donde se sientan tranquilas para hablar de ciertos temas. Y no sólo quedarse tranquila, deber aprender a hablar en público, un paso importante de nuestro empoderamiento trata de la participación, de hablar en público” (Formadora 5)¹⁸⁵

Estos testimonios coinciden con los argumentos de Evans (1979) o Páramo & Burbano (2011), que subrayan la necesidad de que las mujeres salgan de casa y la importancia de contar con tiempos y espacios propios donde encontrarse cómodas sin factores culturales que condicionen su desarrollo. Es decir, generar territorios distintos que les permita compartir saberes, reflexionar sobre sus necesidades e intereses, romper con los patrones de pasividad y actuar con

¹⁸⁵ “...eta nik argi dankat jabekuntza prozesu horretan jende askok behar duela gune bat lasai sentitzeko, gai batzuetaz hitz egiteko. Eta ez bakarrik lasai gelditu, ikasi behar duzu gai batzuetaz hitz egiten publikoki, gure jabekuntzaren urrats handia da parte hartzea, hitz egitea publikoki” (Formadora 5)

agencia para generar redes y vínculos entre ellas y hacia el espacio exterior. Como explica la formadora (Formadora 7):

“Así que mientras nos terminamos de empoderar creo que los espacios exclusivos para mujeres son muy necesarios: Para vivir experiencias propias relajadamente; Para crear intimidades entre mujeres que nos son muy necesarias y con ellos nos ponemos en marcha; Para que no se nos disparen los roles y juegos cuando ellos están presentes que aunque inconsciente crean rivalidades...Y porque yo personalmente lo vivo como un oasis. La sociedad es violenta mayoritariamente agresiva con las mujeres, yo estoy harta con la falta de respeto constante con la que vivo por ser feminista y necesito esos espacios para seguir la lucha feminista” (Formadora 7)

Como acabamos de analizar, las participantes se encuentran a gusto y tranquilas entre mujeres que acuden a las escuelas con similares inquietudes y objetivos en mente. De este modo, al trabajar juntas se van creando lazos de solidaridad y vínculos, como anuncia Lagarde (2003), las mujeres necesitan reconocerse como semejantes y pactar para mejorar su existencia. Coria et al., (2005) por su parte opinan que lo que en soledad resulta imposible, en red permite que las mujeres avancen al reflexionar conjuntamente. Además, el fomentar la hermandad entre mujeres incentiva el trabajo por lograr herramientas, recursos y diseñar necesidades comunes. Esta forma de relacionarse se fomenta al crearse este tipo de espacios propios que derivan en el bienestar y desarrollo de las mujeres. Por eso, las escuelas han optado por un modelo de “sólo mujeres”. Las formadoras entrevistadas potencian la idea de crear un clima de respeto entre las mujeres para que sientan apoyo y **sororidad** y perciban las escuelas como un lugar de tranquilidad, comprensión, apoyo y compañerismo, así lo expresan en sus testimonios.

“Es uno de los objetivos generales en todos los cursos, crear red entre mujeres y crear otro tipo de relaciones entre mujeres que no sea desde el maltrato y la competitividad y que sea desde la sororidad. El poder entenderte lo que te ha pasado sin juzgarte” (Formadora 2)

“Muy positivo, por lo menos como primer paso. Pienso que es un espacio donde hay que profundizar y que las mujeres nos situamos de manera diferente cuando estamos entre mujeres y para la mayoría supone un espacio de tranquilidad, la gente lo siente como un espacio protegido, en un lugar donde se trabaja tanto las emociones, la clave está en que las personas se sientan protegidas o entre amigas, es un pilar el sentimiento de tranquilidad, a pesar de que luego igual entre las mujeres no están tan tranquilas pero a priori las mujeres cogen más protagonismo cuando están sólo entre mujeres¹⁸⁶” (Formadora 14)

En estos espacios las Escuelas de Empoderamiento aplican **estrategias pedagógicas feministas para facilitar el empoderamiento de las mujeres** en general: se trata de generar

¹⁸⁶ “Oso positiboa behintzat lehenengo pausua bezala. Uste dut hori sakondu beharreko espazioa dela eta desberdin kokatzen garela emakume gehienak emakumeen artean bakarrik baldin bagaude eta gebientzako izan da gune lasaia, gune babestua bezala jendeak sentitu duela. Hainbeste lan emozionala dagoen gunean klabea dela jendea babestuta edo lagunen artean lasai sentitzea. Hori oinarri handia izan da nabiñ eta gero igual emakumeen artean ere agian ez zaude hain lasai baina apriori protagonismo handiagoa hartzen dute emakumeek emakumeen artean bakarrik baldin badaude” (Formadora 14)

debate y reflexión crítica a través de experiencias y vivencias en un acto de aprendizaje horizontal, problematizador y liberador; trabajar el contenido desde la perspectiva de las “gafas moradas”; visibilizar el papel de las mujeres en la historia y en las áreas de poder y por último fomentar grupos autónomos superando los obstáculos estructurales, sociales y relacionales. Por eso, en las escuelas las mujeres son las protagonistas y el punto de partida de todo el proyecto. Esto significa que las mujeres son “sujeto” de estudio al participar activamente a través de una metodología empoderante y a su vez “objeto” de estudio al trabajar un contenido centrado en las mujeres y desde la visión feminista. Es decir, se valoran tanto sus vivencias como sus intereses como veremos a continuación. Como se ha comentado anteriormente, Virginia Woolf (1929) es un referente para recordar la importancia de ocupar espacios y contar con un presupuesto al año, pero también para permitirse un desarrollo y una independencia intelectual y así lo especifica la implementadora (Implementadora 3).

“Supone esta cuestión de Virginia Woolf que decía que es muy importante para la independencia y para el desarrollo intelectual tener una habitación propia y unas libras al año, no tenemos muchas libras pero sí que tenemos un presupuesto propio y un espacio propio, es decir, tenemos esa habitación propia y ese presupuesto propio que nos permite ese desarrollo y esa independencia intelectual” (Implementadora 3)

Como ya se ha explicado, las mujeres participantes entienden los espacios sociales para mujeres como estrategias pedagógicas y feministas para lograr el empoderamiento. Es decir, los espacios únicos para mujeres son lugares donde se reflexiona sobre las desigualdades de género, lo que permite la transformación y la capacitación para en un segundo momento poder participar en libertad en los espacios mixtos. Pero además, las participantes consideran enriquecedor el hecho de poder habitar espacios para el debate y la reflexión crítica, espacios donde poder reunirse con otras mujeres socializándose y donde poder participar cómodamente según su propia idiosincrasia. Parece que la atracción que sienten las mujeres consultadas por participar en este tipo de metodologías feministas donde se reúnen en **pequeños grupos de mujeres** puede considerarse como una “necesidad social” que abarca todo el planeta. Las experiencias internacionales coinciden con las escuelas en trabajar la reflexión crítica que Freire (1970) llama liberadora y que se basa en el cuestionamiento de la realidad a través de diálogo y la discusión. Para ello, las mujeres se reúnen para reflexionar y activarse como personas capaces a través de las narrativas de vida. Además, se implementan técnicas metodológicas como la lectura, la pintura, la danza y otras disciplinas teóricas y prácticas. Además, coinciden en que las líneas formativas trabajadas abarcan contenidos tan dispares como la salud, la política, el arte, la comunicación, la psicología o la teoría. Por ejemplo, las mujeres presas afroamericanas y latinas reflexionan a través de la poesía (Baird, 2001); las mujeres de Costa Rica reflexionan sobre sus

necesidades de género a través de la fotografía (Morgan et al., 2010); las mujeres de Boston trabajan contenidos de salud y cuerpo (Birden, 2002); las mujeres que se reúnen en Canadá reflexionan sobre su participación en la esfera política (Clover & McGregor, 2011), entre otras mujeres y otras experiencias.¹⁸⁷ Estos resultados muestran que las mujeres viven una carencia y unas necesidades identitarias y formativas que abarca todo el paraguas socio-político y cultural internacional y local como muestra González (2006). Es decir, la desigualdad de género se encuentra inserta en todos los estratos y esferas sociales, por lo que la pedagogía empoderante y feminista parece ser una solución a las necesidades.

Sin embargo, mientras los talleres implementados en las investigaciones internacionales en su mayoría, se dirigen a las mujeres más vulnerables de la población, en las escuelas vascas cualquier mujer puede acceder a estos programas. Esto puede deberse a que en el contexto vasco se considera que cualquier mujer es vulnerable frente al sistema patriarcal y, por tanto, puede iniciar el proceso empoderante.

Por estos motivos, las alumnas subrayan la trascendencia de estos espacios donde se trabaja como estrategia pedagógica y feminista una metodología basada en el **debate y la reflexión crítica a través de las experiencias y vivencias de las mujeres** compartiendo conocimiento a través de las narrativas de vida y el diálogo. Así lo expresan en los siguientes testimonios (Alumna 3, Alumna 8, Alumna 12), cuando expresan que son actividades importantes que les brinda la oportunidad de construir conocimiento y compartir experiencias. Es decir, las participantes se encuentran en las escuelas ante una metodología de educación empoderante donde poder desarrollar un pensamiento crítico que difiere con los conocimientos adquiridos en la educación formal. Al igual que apuntan Shor (1992) o Torres (2009), en estos espacios las participantes se enseñan mutuamente en un proceso de concienciación para pensar sobre sus problemas. Los resultados muestran la satisfacción de las participantes que acuden a los talleres, lo que indica la necesidad de aplicar este tipo de **pedagogía horizontal, problematizadora y liberadora** que parece no se practica en la formación reglada.

“Para mí es muy importante que las mujeres nos juntemos entre nosotras para sentirnos bien y para que a partir de ese encuentro de alguna manera todas hagamos nuestros planteamientos de vida desde nosotras y con las demás se hace fuerza y se hace conocimiento” (Alumna 3)

“Está muy bien porque te da la oportunidad de conocer gente interesante, de compartir experiencias, de hacer trabajos nuevos, yo creo que este espacio es maravilloso” (Alumna 8)

¹⁸⁷ Consultar tabla 2.4 del capítulo dos.

“...sobre la Política Sexual de los Movimientos Feministas. Vino Kristina Garaizabal y fue una cuestión de dos días, ella hizo una ponencia y luego incentivó entre nosotras debate y así... creo que aunque no nos conozcamos sí compartimos una base de ideas. Cuando debatimos siempre ha habido muy buen rollo y de alguna manera sí que se hace algún lazo” (Alumna 12)

Es decir, al contrario de lo que ocurre con la llamada *educación bancaria* criticada por Freire (1970), donde se depositan los conocimientos en los educandos produciendo el hábito de la pasividad, en las escuelas las mujeres problematizan sobre sus situaciones de vida personales, sociales y comunitarias. La formadora (Formadora 3), explica como en estos espacios y talleres las mujeres rompen con los roles de género para activarse con debates políticos. Como se ha explicado, esta idea va en sintonía con la educación problematizadora y liberadora de Freire (1970) que aboga por que los educandos piensen en soluciones a sus problemas por ellos mismos, observando críticamente la realidad y humanizándose en un proceso dialéctico de reflexión y acción. Las formadoras entrevistadas afirman que además de hablar de temas reproductivos, estos espacios brindan la oportunidad de reflexionar y debatir sobre la política y el cambio. Es decir, las participantes coincidiendo con Gaventa (2005), entienden los espacios de participación como oportunidades donde pueden actuar para cambiar las políticas y discursos que afectan a sus vidas.

“Me parecen fundamentales los espacios autónomos de mujeres, son imprescindibles... los espacios sólo femeninos son otra cosa muy valiosa para algunas de las mujeres que vienen aquí que identifican el espacio de mujeres con un espacio más relacionado con lo reproductivo pero no como un espacio de debate político y de cambio de chip... donde me gusta más trabajar es con otras mujeres porque ni yo hablo igual ni ellas tampoco, ni lo que surge es lo mismo... yo creo que es más interesante tener debates que salen en el grupo que no que la gente escuche” (Formadora 3)

Las formadoras, destacan que los espacios de mujeres son únicos porque se crean conversaciones especiales que no se darían en los espacios mixtos. Es decir, como apuntan diversos autores, en este tipo de espacios predispuestos a la confianza, las mujeres hablan de sus miedos, conflictos, deseos y anhelos, rompiendo el silencio que se impone cultural y socialmente (Daniels, 2002; Usman, 2009). La formadora (Formadora 6), afirma esta idea cuando alega que en este clima favorable para las mujeres, se rompe con la cultura aprendida que se basa en no compartir emociones.

“...cada una enfrascada en nuestros ritmos vertiginosos de vida o nuestros problemas porque venimos de una cultura de cállatelo todo y hay que ser fuertes” (Formadora 6)

Además, las formadoras subrayan que en estos espacios las mujeres aprenden entre ellas. Recordando a Lagarde (2003), entiende estos lugares como territorios para el aprendizaje y el conocimiento. En esta línea, las participantes consideran las escuelas como un encuentro para aprender a través de cursos y talleres donde mujeres diversas dialogan y reflexionan sobre sus vivencias. Las formadoras también valoran el encuentro generacional porque las alumnas pueden aprender a través de las experiencias de mujeres diferentes y de edades dispares. Como apunta Stromquist (1997), el empoderamiento debería centrarse en las mujeres adultas porque han vivido muchas experiencias, en el caso de las escuelas se cumple esta condición. Es decir, las participantes valoran poder compartir los saberes de las mujeres en sus etapas de vida y destacar lo que Foucault (1999), llama “saberes sometidos” o descalificados socialmente.

“...y con los talleres nos hemos dado cuenta de todo lo que estamos aprendiendo. Para nosotras ha resultado una experiencia enriquecedora encontrarnos con mujeres mayores de 60 años; de persona a persona” (Formadora 15)¹⁸⁸

Las alumnas entrevistadas, subrayan la importancia de participar en estas actividades y así lo expresan. Para ellas, supone participar en un tiempo y un espacio propio donde paliar o solventar necesidades con las que llegan a las escuelas. Es decir, **la oferta de las escuelas responde a las necesidades e intereses de las alumnas** que según las circunstancias personales de cada una, optan por un tipo de actividad. En los testimonios siguientes las alumnas coinciden en adjetivar como “importantes” las actividades elegidas. Concretamente, la alumna (Alumna 1) expresa que necesita reírse, la alumna (Alumna 2) expone que necesita reflexionar y la alumna (Alumna 11) opta a un curso de amor romántico para adquirir claves sobre el enfoque de relaciones amorosas. De este modo, las alumnas explican el motivo de apuntarse a estos talleres y lo que ha supuesto para ellas.

“Clown: porque me gusta el tema de clown... el que es entre mujeres, me vienen bien y para mí es importante” (Alumna 1)

“Bertsolaritza: lo que más me gusta las reflexiones que hacemos diariamente, siempre hay algún tema del que hablar, entonces hacemos críticas y al final reflexionamos entre todas y luego en casa seguimos reflexionando y para mí esto es importante” (Alumna 2)¹⁸⁹

¹⁸⁸ “... eta tailerrekin konturatu gara zenbat ari garen ikasten, batez ere guretzako hori izan da esperientzia aberasgarria, 60 urtetik gorako emakumeekin topo egitea aurrez aurre; pertsonatik pertsonara” (Formadora 15)

¹⁸⁹ “Bertsolaritza: Gehien egunero-egunero egiten ditugun hausnarketak, beti dago gairen bat eta horren inguruan hitz egiten dugu orduan kritikak egiten ditugu eta azkenean elkarrekin egiten ditugun hausnarketak eta gero etxean egiten ditugunak niretzako inportanteena da” (Alumna 2)

“...en ese caso del Amor Romántico por si me podía servir por el tema que había vivido yo misma de cómo enfocar las relaciones, si me daban pistas...y bueno pues otros cursos que puede haber me parecen muy interesantes” (Alumna 11)

Es decir, cada curso y taller aporta algo diferente a las participantes, por eso según el momento de su vida y sus necesidades eligen la línea formativa que les interesa, algunas repiten talleres y otras prueban nuevos. Por ejemplo, algunas necesitan acudir a percusión y hacer ruido para relajarse; otras necesitan dialogar y hablar para entender junto a otras mujeres situaciones que viven diariamente e incluso algunas mujeres sienten la necesidad de jugar y reírse. De este modo, se unen en diferentes actividades que mantienen de fondo una problemática común de desigualdad.

Por eso, una de las principales características y estrategia pedagógica de las Escuelas de Empoderamiento es que **el contenido** se aplica desde una **perspectiva feminista** como explica la implementadora (Implementadora 1). Las personas feministas usan el término “ponerse las **gafas moradas**” que es uno de los objetivos de las escuelas, se trata de activar una mirada nueva donde se construyan realidades alternativas desde la teoría feminista. Las participantes explican cómo se consigue alcanzar este propósito a través de las actividades que ofrecen las Escuelas de Empoderamiento.

“Las Escuelas de Empoderamiento desde el principio surgen para tener una oferta desde la perspectiva feminista es decir, tratamos todo tipo de temas pero siempre todas las formadoras y los talleres que damos están desde la perspectiva feminista, es decir, podemos hablar de lo que sea pero siempre con las “gafas moradas”. Es un poco desde ahí que no se nos escape que todo lo que hacemos en la vida nos guste o no, nos afecta como mujeres y hombres. Entonces desde la perspectiva feminista te pones esas gafas moradas y te ayuda a que el empoderamiento se pueda dar... se trata de ver que hay unas estructuras sociales, que hay un sistema que al final nos guste o no, nos afecta en todos los campos de nuestra vida y que al final todo está impregnado es eso. Entonces según cómo trabajas las cosas y tienes esas “gafas moradas”, que me repito pero es muy ilustrativo y simbólico, enseguida te hace poder detectar cosas que a veces se nos escapan pero cuando hablamos de que es necesario que la gente tenga formación en igualdad o que es necesario que haya un plan interno de igualdad para que las áreas conozcan cómo actuar para no ser machistas es que realmente se nos escapa: En el lenguaje, en el trato, en la educación que damos, en cómo la damos en que hablamos inconscientemente de arte...” (Implementadora 1)

“Sí, te hace, en mi caso es tomar conciencia de muchas realidades, tomar conciencia de, bueno, de muchas vivencias que tenías y darte cuenta de por qué has llegado a una serie de cosas y es la típica frase que se dice mucho que ya te pones las “gafas moradas” y ya ves la realidad desde otra perspectiva y desde otro ángulo y puedes ir cambiando ciertas cosas poquito a poco y sobre todo a nivel de tener cierta coherencia y un espíritu más crítico a la realidad social” (Alumna 18)

Esta metodología feminista se vincula con las emociones, es decir consiste en implementar talleres y cursos intimistas donde las mujeres parten de una reflexión e introspección personal para luego a través del diálogo, las historias y experiencias de vida debatir en el grupo sobre la

identidad femenina y ampliar el discurso a todos los ámbitos de la vida, sociedad y política. De este modo, las formadoras explican cómo la metodología que practican está muy ligada a las emociones y a un clima donde las mujeres se escuchan y se reflejan en los discursos de las demás.

“Yo trabajo con una metodología mezcla de vivencial y teórica-práctica. Normalmente suelen ser no todas las sesiones pero casi todas, la forma de trabajar suele ser a través de un ejercicio, de hacer algo partiendo de céntrate en mí misma y conectar más desde lo emocional más que empezar a racionalizar. Primero una mirada para centrarme en el trabajo puede ser algo individual o de pequeño grupo para luego llevarlo al grupo grande y sacar más lo teórico y lo racional porque trabajando desde lo vivencial todas las vivencias e historias que cuentan las mujeres no sólo me sirven a mí el poder contarlos sino como espejo a otras mujeres y poder aprender mutuamente las unas de las otras” (Formadora 2)

Esta nueva óptica tiene que ver con una visión crítica basada en la Educación Empoderante enfocada en las mujeres y también con la Educación para el Desarrollo que aboga por la transformación de la realidad vinculada a los derechos humanos como puntualizan Cabello et al., (2009). Las formadoras explican cómo en sus talleres y cursos se trabajan diferentes materias desde la óptica feminista para facilitar el empoderamiento de las mujeres y estimular la creatividad. Es decir, como explican las formadoras, el feminismo se identifica con la política en su sentido más amplio. Por eso, esta pedagogía feminista pasa por reunir a mujeres en un ambiente horizontal y predispuesto al conocimiento y a la adquisición de herramientas para activarse en la comunidad como agentes políticos con agencia y derechos.

“...una aproximación histórica sobre teoría feminista que tiene que ver con la teoría feminista insertada en la teoría política, yo es a lo que me dedico, a la filosofía política. Me ha interesado la teoría del conocimiento, epistemología y feminismo” (Formadora 13)

“Tengo un contenido básico que es formarlas en crítica literaria feminista y después darles herramientas para el empoderamiento individual y colectivo. Las herramientas que yo les apporto son desde el conocimiento de la historia a ponerlas en contacto con mujeres con sus mismas inquietudes y un estímulo constante en torno a la creación de las mujeres” (Formadora 7)

Como se ha explicado, para llevar a cabo estos objetivos, las Escuelas de Empoderamiento trabajan en diversos contenidos que las mujeres demandan. A continuación, se presenta **el contenido** y las líneas formativas que ofertan las escuelas, las cuales se han dividido según las experiencias y los cursos que han elegido las participantes entrevistadas, respetando el diálogo de las entrevistas y respondiendo así a lo que aporta cada línea de cursos-talleres a las participantes (teoría, arte, prácticos-autonomía, psicología, salud, comunicación). Sin embargo, llama la atención que no se hayan encontrado talleres y cursos en las escuelas relacionados con la línea llamada “participación política y social” siendo éste uno de los grandes objetivos de las escuelas.

Este objetivo de aprendizaje bajo un prisma crítico, está íntimamente relacionado con el feminismo, por eso la pregunta inicial que se realizan las técnicas de igualdad para lograr esta transformación social es ¿Qué necesitas tener para ser una activista feminista? A partir de ahí, se piensa en líneas de formación y ejes de actuación para trabajar en las Escuelas de Empoderamiento. A continuación analizamos las percepciones de cada línea formativa.

“¿Qué necesitas tener para ser una activista feminista? actividades, hablar en público, saber historia feminista para ubicarte, entonces nosotras eso tenemos en la cabeza y luego también teníamos en la cabeza los debates de actualidad” (Técnica 1)

A) Talleres sobre Teoría Feminista: en el campo de teoría feminista existe entre los grupos de alumnas diferentes niveles de conocimiento teórico. Un primer grupo de mujeres llega a las escuelas sin formación teórica pero con la necesidad de responder y aclarar una inquietud que llevan dentro, una desazón que no llegan a entender aunque lo intuyen. Como apunta una alumna del grupo de discusión (Entrevista Grupal 1), tiene una carencia teórica sobre las mujeres y a sus 29 años, es consciente de que está aprendiendo lo que significa ser mujer.

“...bat-batean kurtsoan azaldu zidaten feminismoa zer den baina aurretik nituen inketude asko/ ... de repente en el curso me explicaron el feminismo pero antes ya tenía muchas inquietudes” (Alumna 24)

“...ese tipo de taller también pero tengo 29 años estoy aprendiendo un poco lo que es ser mujer y tengo una carencia teórica sobre la mujer. A mí me interesa igual más talleres relacionados más con, por ejemplo, a uno que no me he podido apuntar porque ha empezado ya que es el de desprincesamiento igual me apetece ese tipo de taller porque estoy con esa inquietud más teórica de aprender” (Entrevista Grupal 1)

Por este motivo, este tipo de talleres se relacionan, con la sensación que las formadoras e implementadoras llaman “malestar sin nombre” parafraseando a Betty Friedan (1963). Sensación que provoca desasosiego e inquietudes en las mujeres que acuden a los cursos y talleres de las escuelas. Por eso, esta idea del malestar se repite a lo largo del capítulo, ya que se considera de vital importancia al entenderse por una parte como efecto de la desigualdad de género y por otra parte, como resultado de la transformación o empoderamiento personal al desaparecer y transformarse en “tranquilidad”.

“...desde la inquietud que te digo que yo tenía desde pequeña es algo que no les cuadra y se apuntan desde el desconocimiento con expectativa- que nos van a contar aquí, pero se apuntan a ver si alguien le pone nombre a su malestar que no tiene nombre” (Formadora 3)

“Siempre he tenido esos malestares que como decía Betty Friedan “eso que no tiene nombre” y se agradece mucho ponerle nombre y además darle explicación, además he tenido diferentes historias personales que luego te das cuenta con que soy mujer” (Implementadora 3)

Las participantes explican que en las escuelas, reflexionan sobre lo que significa “ser mujer”, un concepto que parece obvio y que lo han dado por entendido pero a través de los cursos y talleres comienzan una reflexión más profunda de lo que supone, de lo asimilado y aprendido, de los costes y beneficios. La implementadora (Implementadora 1), opina que cuando las mujeres llegan a una edad, asumen los mismos roles vinculados a la pareja y la maternidad que sus madres. Lo que indica que no se ha evolucionado demasiado en ese sentido.

“Sí, con la edad te das más cuenta, con la maternidad y el cuidado, convivir y están reproduciendo las mismas historias que han visto en sus casas, asumiendo los mismos roles, la misma historia...” (Implementadora 1)

“Soy consciente de que soy mujer, ya sabía pero lo que significa ser mujer o lo que conlleva de carga o de lo que sea eso, lo primero y luego soy más consciente de mi cuerpo eh... de los límites que hay que poner, de la dificultad o la distancia que hay entre mujeres y hombres, quizás antes vivía esa distancia sin darme cuenta que existe sin darme cuenta o creyendo que eran cosas mías...” (Alumna 19)

Existe un segundo grupo de mujeres que acuden a las escuelas con una base feminista teórica asentada y lo que quieren es profundizar en el debate intrafeminista y seguir debatiendo y reflexionando. Como explican las formadoras el nivel de conocimiento teórico no depende de la edad de la participante sino del grado de implicación en la formación y activismo feminista.

“A mis cursos viene gente que tiene un nivel de conciencia grande o pequeño pero que tiene una posición política favorable normalmente al feminismo y quiere abondar más y saber más pero en un nivel de profundizar en el debate intra-feminista más que en el debate del feminismo con otras posiciones ahí sí que hay evoluciones” (Formadora 13)

“Unas que tienen muy claro que son normalmente chavalas más jóvenes que han leído cosas y conocen autoras e incluso que militan en grupos feministas y les apetece trabajar desde ahí y saben dónde se están metiendo” (Formadora 3)

Otro de los talleres que se integra en esta línea y con gran afluencia en las escuelas año tras año, es el taller de “autodefensa feminista”. Como se ha analizado previamente, este taller se relaciona con la estrategia organizativa de las escuelas que consiste en crear un clima de bienestar, lo que implica incidir en sensaciones de seguridad y control lejos del miedo que las mujeres viven en la calle. Epelde et al., (2015), explica que este movimiento se introduce en los años 80 en Euskal Herria con la intención de trabajar la confianza individual y colectiva, se trata de aunar mente y cuerpo en un acto de reforzamiento de la autoestima. Por otro lado, trabajar la seguridad y los miedos fortalece, como explica McWhirter (1991) la capacidad de control sobre las propias vidas. Las mujeres feministas también sienten miedo, afectando a la libertad física y psicológica de éstas. Una formadora (Formadora 9) alude tanto a la indefensión aprendida como a la relación entre el cuerpo y la mente.

“Los objetivos de los cursos es un poco... en realidad la autodefensa feminista está planteada como una estrategia política para llegar a mujeres que igual no se hubieran acercado al feminismo de otra manera pero para llegar a estas mujeres que tienen cierta resistencia y a las que no tienen resistencia, a través de una vivencia personal que es un poco lo que dice el feminismo a través de la vivencia personal hacerse oír. Entonces a través de la vivencia personal de lo que supone el control del cuerpo, el control de la vida, el control de los comportamientos de las mujeres, el control de las actividades de las mujeres, a través de la amenaza velada de poder ser víctimas de violencia sexual, hemos sido educadas en el terror sexual en la idea de que si no hacemos determinadas cosas, si no tenemos suficiente cuidado nos puede pasar algo, es algo indefinido pero que en la mente de todas está la violación... Así que igual una nunca ha sido víctima de violencia material pero si hemos cogido esa violencia simbólica- cultural que en muchas mujeres pesa como una losa no solamente a la hora de poner en práctica sus libertades sino incluso más allá a la hora de vivir su cuerpo en libertad que esto es muchísimo más grave” (Formadora 9)

Por otra parte, este taller de “autodefensa feminista” se sitúa en la línea de “teoría” pero está estrechamente vinculado con otras líneas. Por ejemplo, a la línea de “psicología” al tratarse de cambiar una actitud que radica en la culturización y la mente de la persona (indefensión aprendida, miedo y autoestima). Así mismo también se puede vincular a la línea de “salud” al trabajar el control del cuerpo o la línea de “autonomía” al trabajar un rol históricamente masculino que consiste en la defensa física pero sobre todo en ocupar la calle autonomamente y libre de miedo.

B) Talleres sobre Arte: algunas de las mujeres que acuden a las escuelas desean aprender y descubrir el arte creado por otras mujeres, otras prefieren practicar estas disciplinas artísticas por ellas mismas. Por eso, la participantes llegan a las escuelas sedientas de múltiples intereses en las doctrinas del arte: literatura, pintura, fotografía, teatro, cine, etc., como lo exponen las participantes en los siguientes testimonios. Para ello, las escuelas practican diferentes herramientas pedagógicas al igual que se viene haciendo en los talleres empoderantes para mujeres a nivel mundial, usando disciplinas como la poesía (Baird, 2001), la fotografía (Morgan et al. 2010), el teatro (Sánchez, 2015) o la danza entre otras.

“A mí el arte sí me gusta si preparan de arte pero ya no me apetece la vida del feminismo pero lo que es con el arte o de libros o cine, literatura... este tipo de cosas sí. También me apunté al de mujeres en el cine que eran tres películas. Lo importante es saber dónde estás, la teoría luego la práctica será según las circunstancias” (Alumna 20)

“...yo disfruté mucho en el de mujer y arte de Dora Salazar. Me gusta mucho el arte y pienso que las mujeres no estamos reconocidas en ese mundo. Todo lo que esté relacionado con dar visibilidad al trabajo de las mujeres a mí me interesa. No sólo en el arte, en la historia, filosofía, en la psicología... en todos los campos. Incorporaría el tema de género en todos los ámbitos de la sociedad” (Alumna 3)

El objetivo, se centra en facilitar el empoderamiento de las mujeres participantes a través del conocimiento de identidades de mujeres creadoras y sus trabajos. Es decir, acceder a la obra de las autoras que se representan pobremente en la enseñanza formal; de este modo se crean

referentes y se reconocen autorías con nombre y alma de mujer. En este sentido y analizados los resultados, las participantes piensan que las mujeres no han sido sujetos del arte lo que consideramos un indicador más del heteropatriarcado que valora mejor el arte masculino. Esto no significa que no hayan existido mujeres artistas sino que no se ha visibilizado su trabajo. Además, las formadoras alegan que tampoco se ha enseñado a estudiar y captar el arte desde el punto de vista de las mujeres. Concretamente, la formadora (Formadora 5) explica que se ha enseñado a leer, escribir y a interpretar la literatura desde un punto de vista masculino. Entonces, a raíz de la reflexión en la lectura la formadora intenta que las alumnas aprendan a interpretar la literatura desde otros puntos de vista, a decodificar o desestructurar lo aprendido para reestructurar o construir formas alternativas de interpretación.

“...el objetivo era que nos diésemos cuenta las alumnas y las lectoras que hemos adquirido un modo machista de leer pero nos lo han metido sin darnos cuenta por medio de la tele, la radio y la prensa; entonces hacer el ejercicio para darnos cuenta de cómo en el texto existen muchos huecos pero la palabra dice mucho pero lo que nosotros llenamos es mucho más. Y darnos cuenta de cómo es machista a pesar de estar inmersas en el proceso empoderante, al final hemos aprendido a leer la literatura de una forma determinada entonces era un poco un curso para decodificar” (Formadora 5)¹⁹⁰

Puede que la invisibilización de las mujeres en el arte genere un efecto de atracción en las participantes que encuentran en esta disciplina una fuente nueva de descubrimiento, inspiración, conocimiento y aprendizaje que además se identifica con su sexo. Permite además, abordar la situación de las mujeres en diferentes épocas.

C) Talleres de Uso Práctico “Autonomía”: las participantes también quieren formarse en tareas que por su rol femenino no han aprendido; en este sentido las mujeres piensan en talleres que les gustaría hacer. El aprendizaje en carpintería, mecánica, fontanería o electricidad les convierte en seres autónomos, no dependientes y capaces de desarrollarse en unas disciplinas culturalmente asignadas a priori a los hombres. Urriola et al., (2006) alega que una persona se puede empoderar en unos aspectos pero no en otros, por eso se trata de empoderarse también en aquellas tareas asignadas culturalmente a los hombres, fortaleciendo la independencia y el control sobre sus vidas y citando a Cano & Arroyave (2014) empoderándose a ellas mismas. Las experiencias internacionales muestran que la adopción de roles tradicionales en las aldeas lleva

¹⁹⁰ “...helburua zen ikasleok eta irakurleok konturatzea, irakurtzeko modu matxistak bereganatu ditugula baina obarkabeen sartu digutela telebista, irrati eta prentsaren bitartez eta egitea ariketak obartzeko nola testuan dauden butsune asko baina hitzak asko esaten duela baina betetzen duguna guk askoz ere gehiago dela. Eta obartzeko nola matxista den nabiz eta gu jabekuntza prozesu borretan egon azkenean ikasi dugu literatura irakurtzen modu batean orduan zen pixka bat dekodifikatzeko kurtsu bat” (Formadora 5)

a la naturalización comunitaria, es el caso de las mujeres en Bangladesh que desarrollan su empoderamiento al dirigir autonomamente las aldeas rurales (Sperandio, 2011). Es decir, la costumbre se puede cambiar a base de normalizar comportamientos. En el caso de las escuelas las formaciones técnicas que han solido identificarse con las tareas del varón, son muy valoradas.

“Mecánica de coches: me gustaría conocer más y para equipararme con los hombres en este sentido porque el tema de los coches siempre ha sido un dominio del hombre y me gustaría formar parte de ese colectivo que ha monopolizado el tema de los coches” (Alumna 15)

“No todo pero sembraría un poco arreglos de carpintería (...) por ejemplo, de bicicleta, cómo reparar una bicicleta, de mecánicas de coches que asistí un sábado fue la primera vez que vi una pastilla de frenos, cuando vas al taller déjamelos aquí y los hombres házmelos así y tal” (Alumna 21)

D) Talleres de Psicología: como muchas de las participantes buscan entenderse mejor, según la técnica de igualdad (Técnica 1), los talleres de psicología tienen mucho éxito y aclara que no es un espacio de terapia sino de reflexión para luego incidir en la arena pública y lograr cambios.

“Había diferentes tipos de mujeres que lo que querían todo el rato eran cosas de desarrollo personal, mujeres que quieren psicólogas todo el rato y decíamos quieren psicólogas, vale, pues psicólogas feministas. Al principio la formadora era Norma Vázquez y hacíamos cosas de esas liderazgo, maternidad, el yo, el amor romántico, la pareja, las amigas...” (Técnica 1)

En particular, el tema del amor ha sido abordado en bastantes talleres, sobre todo el “amor romántico”. Parece que las mujeres a medida que toman conciencia y se empoderan van siendo conscientes de que el amor romántico es una construcción inventada y asumida e idealizada que subordina a las mujeres. La formadora (Formadora 9) explica cómo el amor romántico deriva en dependencia emocional. Lo cual, se convierte en impedimento para el empoderamiento ya que convierte a las personas en dependientes.

“...entender o reflexionar sobre el amor desde un punto de vista diferente al ideal del amor romántico, el ideal de amor romántico deja en situación de subordinación de desigualdad, dependencia emocional con respecto a los varones” (Formadora 9)

Los testimonios de las participantes reflejan que las mujeres dan importancia a saber gestionar las emociones y resolver los conflictos que se puedan generar. Muchas veces sienten contradicciones y estos talleres ofrecen respuestas para que se liberen y se sientan menos culpables. Como explica Ibarrola (2014), el aumento de la autoestima disminuye la culpa. Además, les ayuda a superar ciertas limitaciones impuestas, les aporta claves para la vida en diferentes entornos; en la familia, con la pareja, con las amigas o en el trabajo. En definitiva, todo este refuerzo, las herramientas y claves les ayudan a sentir una más alta autoestima que como se ha analizado deviene en resultado del empoderamiento personal (Zimmerman, 1995).

Las participantes explican su interés por los cursos y talleres de psicología en los siguientes testimonios.

“...también me gusta mucho, por ejemplo que nosotras (las mujeres) para solventar nuestros problemas o para no comernos mucho la cabeza o para sentirnos cómodas con nuestras cabezas o saber cómo hacer con los demás, para tener buenas relaciones, con nuestra pareja, qué es adecuado y qué no, parece que es fácil pero no lo es” (Alumna 2)¹⁹¹

“de autoconfianza...me parece que le falta a mucha gente, más psicológico. Viniendo aquí ves otro tipo de gente y otras maneras de pensar diferentes a las tuyas y te das cuenta que tu manera de pensar no es perfecta, que hay otras maneras de pensar que pueden ser tan válidas como la tuya o que se complementan, pues te abres más y coges más autoconfianza” (Alumna 4)

E) Talleres sobre Salud: las participantes acuden a los talleres en busca de apoyo cuando se trata de temas relacionados con los cuidados, además también existe un grupo al que le gusta saber y profundizar sobre temas relacionados con la sexualidad. Esta línea va en consonancia con talleres que se dirigen a las mujeres de todo el mundo donde se tratan temas de salud vinculados a las mujeres (Bronwyn, 2008; Shresta, 2003; Usman, 2009).

La salud y la mujer están muy relacionados con el poder y el empoderamiento, así Gita Sen (1993) define el empoderamiento como la alternación de las relaciones de poder que constriñen la autonomía de las mujeres y afectan negativamente a su salud y bienestar. Por razones culturales, históricamente no se han estudiado demasiado las enfermedades y ritmos biológicos en torno a las mujeres. Puede que por esta razón, las mujeres necesiten hablar de salud mental y corporal rompiendo tabúes. Por eso, desde las escuelas dan importancia a estos temas, la alumna (Alumna 24) expresa que las mujeres necesitan conocer su cuerpo para empoderarse.

“...creo que tenemos que empezar a trabajarlo, veo que debemos trabajar el cuerpo y la sanación del cuerpo, tenemos muchas cargas que residen en el cuerpo, para sanarnos y empoderarnos y para ser nuestras propias dueñas en su totalidad, no sólo intelectualmente” (Alumna 24)¹⁹²

En este sentido, las participantes opinan que no hay hábito de hablar de temas sexuales entre las mujeres, lo que fomenta un desconocimiento del propio cuerpo y muchas veces descubren

¹⁹¹ “Psikologia: izugarri gustatzen zait ere, adibidez guk geuk (emakumeak) gure arazoak konpontzeko edo burua hainbeste ez apurtzeko edo gure buruarekin eroso egoteko edo zelan egin besteekin barreman onak izateko, gure bikote kideekin zer da egokia zer ez da egokia, batzuetan ematen du erraza dela baina ez da” (Alumna 2)

¹⁹² “...uste dut hasi behar garela lantzen, ikusten dut zabaldu behar dela hori eta hasi behar dela gorputza lantzen eta gorputzetik dagoen sanazioa, danzlagun karga asko gorputzean danzlagu. Sanatzen joateko eta enpoderatzen joateko osotasunean, gure buruaren jabe izateko, ez bakarrik intelektualki” (Alumna 24)

en los cursos-talleres que lo que viven como algo aislado es común en otras mujeres. Por eso, a las alumnas les gustaría profundizar en ciertos temas, como expresan en los testimonios:

“En general es por la cultura del silencio que hemos vivido, esto no se habla, no se menciona, no se toca, no sé nada...” (Formadora 12)

“Igual entiendo que yo soy friqui pero a veces estamos hablando de mujeres y sexología y era muy interesante pero me quedé con las ganas de saber más, en un taller de sororidad soltaron unas ideas con Itziar Gandarias y me hubiese gustado saber más de esas ideas pero igual la gente que está tampoco quiere” (Alumna 12)

“Sexulitatearekin zerikusia dankaten gaiak asko gustatzen zaizkit, ni sexologoa eta feminista naiz, orduan bi gaiak integratzen dituzten ikastaroak asko gustatzen jata/ Me gustan mucho los temas relacionados con la sexualidad, yo soy sexóloga y feminista, entonces me gustan mucho los talleres que tratan los dos temas” (Alumna 22)

Stromquist (1997) opina que el proceso de alfabetización fomenta el pensamiento crítico para cuestionarse el poder establecido. En este sentido, la educación feminista contribuye a mejorar la identidad de género para desarrollar identidades libres de estereotipos sexuales. La formadora y sexóloga (Formadora 12), opina que a las mujeres les cuesta hablar de sexo por la falta de costumbre adquirida desde edades muy tempranas.

“Por una parte, es la falta de costumbre, por otro lado... no, si en comparación a los hombres nos cuesta más... es cultura que desde edad muy temprana adquirimos durante mucho tiempo. Las mujeres además como tampoco se nos ha potenciado: sal a buscar lo que te gusta, disfruta de tu cuerpo... pues no es tan común que entre chicas digas pues tengo este vibrador... todavía cuesta, se guarda mucho en la intimidad” (Formadora 12)

Por otro lado, otro tema relacionado con la salud se trata de los cuidados a las personas dependientes y el cuidado en general (tareas del hogar, etc.). El grupo de mujeres cuidadoras que acuden a estos talleres necesitan compartir sus experiencias y sentir apoyo de otras cuidadoras. Es decir, se trata de auto-cuidarse y de adquirir claves de cómo cuidar en ese rol de reproductora. Autoras como Young (1988, 1993), Molyneux (1985) y Moser (1991) explican que la costumbre tiene que ver con la división sexual del trabajo y de aquí se derivan las obligaciones de género como por ejemplo atender a los cuidados y por ende surgen necesidades prácticas en torno al rol de cuidadora. Hoy en día en la sociedad vasca según el informe de Emakunde (2015) la participación de las mujeres en estas labores es mayor en comparación con los hombres y así lo confirman las participantes entrevistadas.

“Yo estoy también en el de Cuidar Cuidándonos y en el de Gestionar las Emociones. Llevo desde que estaba arriba la escuela unos cuantos años ya, he hecho bastantes. Es una cosa que necesito, me gusta para mí misma y me siento a gusto y me gusta conectar con más mujeres... sobre todo eso me parece que

si no haces nada parece que estás en el mundo tú sola y poner en común todas las cosas que nos pasan a las mujeres enriquece mucho” (Entrevista Grupal 1)

“Luego trabajar las potencialidades, las dificultades sobre todo la parte emocional que nos perdemos muchas veces y las relaciones de pareja y con hijos e hijas, suelen ser los puntos más conflictivos, los límites las dificultades de poner límites, el espacio personal” (Formadora 2)

“Es un taller de prevención de la salud y está dirigido a mujeres cuidadoras de personas dependientes y trata un poco de promover la reflexión del rol de la mujer cuidadora. Ves por qué cuidas, cómo cuidas y tener derecho a decidir cuándo quieres cuidar, cómo quieres cuidar y desde dónde. El cuidar no es una obligación sino algo que tú puedas elegir” (Formadora 8)

F) Talleres de Comunicación: las escuelas se centran en la comunicación para desarrollar las capacidades en el proceso de empoderamiento. Un punto en el que coinciden las participantes, es que a las mujeres no se les educa para hablar en público. En espacios mixtos, se cede la palabra a los hombres que acostumbran a exponer sus ideas.

“Creo que en el mundo no hay espacios que sean sólo para mujeres, son mixtos y como los hombres tienen otras formas de estar en el mundo y ocupar el espacio. Empíricamente, si te fijas, te das cuenta que si hubiera hombres, las mujeres se comportarían de otra manera, les cederían la palabra, el espacio, les darían la razón y muchas mujeres no irían, no se atreverían a hablar, no se sentirían cómodas” (Alumna 17)

Como se ha analizado previamente, las escuelas trabajan el clima de bienestar como estrategia organizativa, de este modo las mujeres al percibirse cómodas y seguras se sienten libres para expresarse libremente. Las técnicas de igualdad, explican que estos cursos son demandados por mujeres diversas. Algunas suelen acceder a estos cursos porque necesitan aprender a hablar en público en su entorno laboral y sienten una limitación que les impide expresarse adecuadamente y con propiedad para avanzar profesionalmente.

“Y como algo propio también los talleres de Hablar en Público que siempre han tenido un público muy diverso y heterogéneo, venían desde chavalas jóvenes y más mayores, lo hemos hecho en diferentes lugares” (Técnica 1)

A las participantes les resultan difíciles este tipo de talleres porque les cuesta superar el temor a hablar en público pero los consideran necesarios y se sienten satisfechas cuando los realizan. Parece que culturalmente se inculca el silencio en las mujeres mientras que a los hombres se les legitima más a la hora de hablar. Estas características que se asocian a los mandatos de género vinculados al sexo, pueden arraigar su origen en que los hombres están más acostumbrados a exponerse al espacio público como reuniones de trabajo o cargos de responsabilidad que exigen oratoria. Sánchez (2007), defiende esta idea cuando argumenta que a pesar de que las mujeres

se han incorporado a las universidades y al mercado laboral en los últimos años, siguen sin ostentar puestos de poder.

“...teníamos que contar historias delante de la gente, contar cuentos y con eso, también trabajas la creatividad” (Entrevista Grupal 2)

“El más difícil-complejo y el más difícil de llevar fue el de Resolución de Conflictos y el de Hablar en Público. Le he sacado mucho rendimiento porque es algo que en general que a todos nos cuesta mucho y aprendí que una cosa es lo que tú sientes, otra cosa es lo que los demás perciben. Y te ayudan a quitar miedos” (Entrevista Grupal 1)

En los presentes resultados además de los contenidos y de los beneficios que aportan las diferentes líneas formativas a través de los talleres y cursos, también se analiza **el rol de las formadoras y la metodología** utilizada por éstas. Rowlands (1997), destaca la importancia del agente de cambio que puede tener gran impacto sobre las personas con las que trabaja. De hecho, las técnicas alegan que incluso se han creado seguidoras entre las alumnas en torno a ciertas formadoras líderes.

“...pero la verdad, de hecho hemos tenido club de fans con cosas concretas había gente que querían todo con una formadora o todo con otra formadora” (Técnica 1)

Según las técnicas de igualdad y las implementadoras, uno de los requisitos para contratar a las formadoras es que deben ser feministas y así transmitir una pedagogía empoderante, crítica y feminista. Este requisito tiene como fin concienciar a las mujeres sobre la importancia del feminismo y activar la mirada feminista. Las alumnas reflexionan sobre la importancia de que alguien les guíe bajo el punto de vista feminista valorándolo positivamente.

“Pido el currículo y entrevisto a las profesoras, nunca meto a una persona sin entrevistarle primero... Normalmente hay cierto riesgo pero para mí el listón es muy alto, para mí los cursos tienen que ser buenos pero en general son conocidas y a veces acudo a jornadas a la caza de profesoras, para asegurarme: si tienen habilidades comunicativas, contenido... puede ocurrir que un artículo sea muy bueno pero hacen falta más cosas”¹⁹³ (Técnica 3)

“...ese sensibilizarse sobre el feminismo rompiendo esa lacra que existía cada vez menos de que feminismo son esas mujeres radicales y son poco femeninas” (Alumna 21)

¹⁹³ “Kurrikuluak eskatzen ditut eta irakasleak elkarrizketatu egiten ditut, ez dut inoiz pertsona bat bartu aurretik elkarrizketatu barik... Normalean arriskatzten duzu pixka bat baina niretzako listoa oso altua dago, niretzako ikastaroak onak izan behar dira baina orokorrean irakasleak ezagunak dira eta batzuetan jornada badago eta pertsona horretaz ari banaiz pentsatzen joaten naiz jardalara ea egokia den ikustera. Osea mugitzen naiz a la caza de profesoras, ziurtatzeko: komunikatzeko gaitasun, edukia... gerta daiteke artikulua bat ona izatea baina gero gauza gehiago behar dira” (Técnica 3)

Las propias formadoras se consideran y definen como feministas y así lo expresan en sus testimonios. La mayoría de las formadoras han sentido el feminismo desde muy jóvenes aunque no supieran ponerle nombre según sus testimonios, muchas han vivido la militancia de los años setenta y ochenta dada su edad.

“Hay un poco de feminismo que es “innato” porque yo recuerdo de txiki de ver cosas: las películas y cosas así cómo se representaba a las mujeres en la ficción en los cuentos y que había algo que no me gustaba y luego como era ser una niña. Yo ha habido épocas de mi vida que quería ser un niño porque tenía menos limitaciones. Hay una cuestión no sé si es innata pero desde muy pequeña” (Formadora 3)

“Yo tengo conciencia de ser una mujer desde que tengo conciencia y yo tuve la suerte de ser de la generación que se las encontró en la calle. Mi relación con el feminismo es muy directa porque yo vivo en Bilbao y me las encontré en la calle” (Formadora 7)

A través de estos cursos, las formadoras pretenden que las mujeres se empoderen con la reflexión y el debate. De este modo, a través de la formación, la participación y la reflexión buscan verdades alternativas derivándose así una visión feminista para la educación.

“...está basado un poco en utilizar la creatividad como herramienta para empoderarnos nosotras ante la situación de crisis actual que estamos viviendo que no solamente es económica también es de valores. Cómo nos situamos nosotras como mujeres... han estado muy contentas y dicen que ven necesario y que no es solamente un espacio de manualidades también es un espacio de reflexión que son potentes en torno a nosotras” (Formadora 6)

Resumiendo, con la educación empoderante y feminista pretenden que las mujeres trabajen sus potencialidades como explican las formadoras (Formadora 2) y (Formadora 12). A través de la reflexión y el debate, indagan sobre sus barreras que consideran socialmente impuestas y aprenden a mirar desde un punto de vista diferente que les potencia como mujeres, así van adquiriendo recursos y claves para fortalecerse.

“Luego trabajar las potencialidades, las dificultades sobre todo la parte emocional que nos perdemos muchas veces y las relaciones de pareja y con hijos e hijas, suelen ser los puntos más conflictivos, los límites las dificultades de poner límites, el espacio personal” (Formadora 2)

“...que las mujeres adquieran ciertos recursos para ellas potenciar sus habilidades y su potencial en los talleres. Esa idea está constante, si se hace el taller de la sexualidad la idea de que las mujeres se junten para hablar de su sexualidad... en el taller de suelo pélvico...tema parto, temas hábitos que tienen dificultades en relación al suelo pélvico, pues se ha consolidado” (Formadora 12)

Por tanto, a través de la metodología y contenidos empoderantes y feministas, las mujeres comienzan a educarse desde el punto de vista feminista tanto en el ámbito racional como en el emocional. Pero además del cambio de perspectiva, las alumnas descubren que las mujeres

también son sujeto de las diferentes disciplinas. Esta tercera estrategia pedagógica y feminista de las escuelas consiste en **visibilizar el papel de las mujeres a lo largo de la historia para crear referencias** y que las mujeres se vean capaces de **alcanzar el poder en todas las áreas**. Por ejemplo, una de las implementadoras (Implementadora 3), comienza a realizar varios trabajos cartográficos con perspectiva de género en las localidades de Basauri, Ermua y Ondarru. La autora (Implementadora 3), recoge los **hitos históricos importantes** realizados por las mujeres vascas que se han transmitido por vía oral pero no por escrito. Cuando comienza a indagar sobre los hitos de las mujeres en la historia vasca se percata de que muchos logros se han quedado en el olvido y puntualiza que es un fenómeno que ocurre “en todos los sitios”, por eso decide rescatarlos, visibilizarlos y ponerlo en valor como explica en el siguiente testimonio. Es decir, se trata de reescribir el pasado para que las mujeres del presente puedan construir un futuro. Explica, que es vital recoger la historia de las mujeres y que se reconozca su autoría para que las mujeres encuentren referencias donde mirarse.

“Empiezo a preguntar por hitos o momentos que han sido importantes para el feminismo y mis compañeras de la asamblea me empiezan a contar un montón de cosas que han hecho las mujeres de este municipio de las cuales yo no tenía ni idea siendo militante feminista y estando en el meollo, ... Entonces me cuentan un montón de cosas estupendas y yo pienso -serán las de esta Asamblea de Mujeres que no cuentan o esto pasa en todos los sitios y tenemos un problema y hay que hacer pedagogía feminista y resulta que pasa en todos los sitios. Luego voy a Basauri y hay una chica que estaba haciendo el máster, alumna de la Escuela de Empoderamiento, feminista y le pregunto: sabes del juicio de Basauri y no tenía ni idea tampoco” (Implementadora 3)

La implementadora (Implementadora 3), aclara que las mujeres no encuentran importante destacar estos hechos y prueba de ello es que cuando se entrevista con ellas le comunican que lo importante es haber conseguido logros pero no anunciarlos. Quizás, por esta razón de que las propias mujeres no se visibilicen y por el valor social que se da a lo masculino frente a lo femenino en la sociedad, la historia de las mujeres aparentemente no existe. Es decir, parece que en la sociedad lo femenino pierde valor mientras que lo masculino lo adquiere. Por eso, se encuentran muy pocos referentes de mujeres en el conocimiento y en la historia, no porque no existan, como se ha explicado, sino porque no se visibilizan negándoles su valor. La implementadora (Implementadora 3) sin embargo, insiste en poner de relieve la autoría de las mujeres para que éstas se valoren y que la gente joven se reconozca en el logro de las mujeres y del feminismo. Tanto en la reflexión de las formadoras como en las estrategias adoptadas con la red de escuelas se refleja la tradición del feminismo vasco que ya tiene décadas de historia, la implementadora (Implementadora 3), se pregunta lo que hacer con ese pasado. Ella aboga por escapar de la “amnesia” y mostrar los logros públicamente. Es decir, anunciarse y visibilizar los

logros de las mujeres y del feminismo para que las siguientes generaciones se identifiquen con la memoria feminista.

“...hablando con muchas mujeres me decían que “lo importante” era hacer. Me decían-lo que es importante no es decir que el feminismo ha conseguido centros de educación sexual sino que existan, hacer cosas y no tanto reclamar esa autoría.- les digo ¿cómo no?, ¿a día de hoy crees que el reconocimiento de la autoría no es importante? ¿Eso no le da autoridad y reconocimiento al feminismo y a las mujeres? Por eso la gente joven en muchos casos no se identifica, porque no conoce. Cómo te vas a identificar “con”, porque la identidad colectiva se genera también a través de un pasado igual que tú eres quien eres por lo que has vivido si existe en la identidad de las mujeres esa amnesia no te puedes identificar, es más difícil identificarse. Hay que hacerlo desde una idea de la emoción... desde esta idea que te llega, este relato que te llega y que te hace llorar porque te llega y eso es un poco la idea porque claro el movimiento feminista ha sido un movimiento de futuro para transformar, para crear un futuro diferente pero ahora ya tiene un pasado, ¿qué hacemos con ese pasado?” (Implementadora 3)

La ley vasca 4/2005 introduce un precepto que aboga por la integración del saber de las mujeres y de su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad (art.29, 1.b). Este hecho, es indicativo de que existe un vacío en torno a la historia, el saber y las mujeres que debe enmendarse. Como apuntan Cid et al., (2002) o Cabello et al., (2009), los estudios de las mujeres (Women's Studies) pretenden recuperarlas del pasado en su diversidad y hacerlas visibles históricamente, rechazando la visión androcéntrica y redactando una nueva historia construida desde las acciones de las mujeres. Esta idea se centra en ir tejiendo una memoria histórica por una parte y buscar unos referentes para las mujeres y que estas se identifiquen. Además, como argumenta la implementadora (Implementadora 3), la historia es un campo de poder ya que se escribe la historia de “los ganadores” que no incluye a las mujeres, siendo un poder de “suma cero” que descarta a las personas en lugar de incluirlas (Lukes, 1974).

“...el feminismo y la memoria histórica: tiene que ver con que el feminismo ha heredado mucho de lo femenino y lo femenino como explica la historiadora Miren Jona tal ha sido a través de la historia oral pero no ha formado parte de la historia con mayúsculas. La historia es un campo de poder, ya sea androcéntrica, la historia de los ganadores. Las mujeres hemos estado invisibilizadas y no quiere decir que no hayamos sido agentes, sujetos históricos y sujetos... un montón de cosas que han hecho ellas y entonces el feminismo en este sentido lo ha heredado y no ha materializado su propia memoria, no la ha convertido en memoria perdurable como explica muy bien Miren -la historia oral cuando muere la última móbica se pierde, la historia oficial escrita o a través de monumentos o de calles-. Ella viene a decir que tenemos que hacer un registro de nuestra memoria como mujeres y como feministas” (Implementadora 3)

Sin embargo, las feministas disertan sobre un poder que capacita y humaniza, este poder de Rowlands (1997), se refiere a registrar los logros acaecidos por las mujeres a lo largo de la historia para crear referentes y potenciar a las mujeres. Además, las implementadoras, reflejan la unión del conocimiento y del poder como una fuerza positiva ya que el poder se ejerce. Es decir, se debe tomar el poder para que las mujeres ocupen todas sus áreas y donde se construya

conocimiento para así lograr reflexión y cambio. Esta visión del poder que tienen las técnicas e implementadoras, se ha visto reflejado en la visión de las mujeres que participan. En este sentido, la formación y la participación son importantes para ocupar el mundo desde la óptica feminista (Wieringa, 1997), la técnica de igualdad (Técnica 1) opina que se trata de que las mujeres feministas no vivan aisladas en guetos sino que tomen parte en los diferentes ámbitos sociales.

“Conseguir que las mujeres de Basauri tengan conciencia de su situación, conseguir que se organicen y fortalezcan el movimiento social feminista pero que también...Yo cuando era cría me pensaba que las mujeres feministas que no están en la organización eran casi unas traidoras, en cambio ahora no pienso lo mismo, ahora pienso que en el fondo es fundamental que haya una tía en Ecologistas en Acción que sea súper feminista y que esté metiendo caña ahí, que haya una en SOS Racismo otra...Que se consiga eso también. Que las mujeres estén en primera línea entonces en ese sentido” (Técnica 1)

Esta misma idea la expresa Evans (1979) cuando sugiere que para empoderarse hacen falta mujeres feministas en todas las áreas de la sociedad; en instituciones, en la academia, en las empresas, en la calle. Para las participantes, esta idea se debe extrapolar a la educación. Es decir, no debe entenderse el feminismo y los estudios de género como una asignatura aislada sino transversal, el feminismo debe trascender para convertirse en una forma de vida. Por eso, las técnicas, implementadoras y formadoras a través de su trabajo en las Escuelas de Empoderamiento pretenden introducir la visión feminista en todas las líneas formativas que se ofrecen. En este sentido, una vez que las mujeres se visten las “gafas moradas” el segundo paso que técnicas e implementadoras consideran importante es que las mujeres que acuden a las escuelas creen grupos autónomos y participen en la escena comunitaria.

Es decir, uno de los grandes objetivos de las escuelas se dirige al empoderamiento colectivo. Consiste en que las mujeres **fomenten grupos autónomos** y salgan al espacio público y político. Esta cuarta estrategia pedagógica y feminista que se aplica en las escuelas es especialmente necesaria porque aparecen **obstáculos estructurales, sociales y relacionales** a la hora de participar.

“Oinarri bat da, kalera irtetea espazio publikoak okupatzera estrategia politiko moduan eta antolatzen dira espazio publikoa okupatzeko/ Es una base, que salgan a la calle a ocupar espacio público como estrategia política y se organicen para ocupar el espacio público” (Técnica 4)

Debido a los **obstáculos estructurales**, las técnicas se quejan de que se encuentran con dificultades culturales sistémicas, a veces no reciben apoyo suficiente de las estructuras administrativas y políticas. Las técnicas constatan que no se ha logrado toda la participación que se quería conseguir a nivel colectivo, incluso que el proyecto no se ha desarrollado tal y como se ideó en un principio, ya que las escuelas no ostentan toda la autonomía que les gustaría. Por

eso, la técnica (Técnica 2), constata que no es el equipamiento ideal que pensaron de escuelas autogestionadas.

“...no es el equipamiento ideal tal como nos imaginamos en su momento una casa que fuera más auto gestionada más gestionada por las propias mujeres, no es el modelo que se defendió, se veían pegadas por el ámbito político pero yo tengo una capacidad de decisión limitada. Es un espacio para dar cabida a todas las iniciativas sean municipales o sean desde fuera que plantea el movimiento asociativo o la ciudadanía” (Técnica 2)

Uno de los motivos que alegan las técnicas para advertir esta falta de apoyo, es que “desde la administración” se piensa que se ha conseguido la igualdad y además, según las técnicas, algunas personas no creen ni en estos proyectos de escuela empoderante ni en el feminismo, pero sobre todo, resaltan como motivo principal el miedo que los proyectos feministas generan en estos estratos de la administración y la política.

“Un límite es que el proyecto les da miedo. Lo que nosotras consideramos que es bueno como el hecho de que se ha conseguido articular a mucha gente alrededor de la escuela a ellos... Las mujeres tienen mucha conciencia han conseguido reivindicar, pedir cosas y eso les da miedo, no quieren que crezca en ese sentido, no es el modelo de intervención al que ellos están acostumbrados, todo lo que impulsamos precisamente por ser el ayuntamiento” (Técnica 2)

“Les da mucho miedo, no creen en el proyecto ella¹⁹⁴ me dijo-que ella nunca ha dicho que quiere potenciar la participación socio política- y yo le contesto- jo, pues tienes un proyecto que se dedica a ello- y ella-ya, pero no lo he montado yo...” (Técnica 3)

Además, existen **obstáculos sociales** que repercuten negativamente en el desarrollo de los grupos autónomos. Las alumnas comentan que fuera de las escuelas no se entiende que las mujeres se reúnan en espacios exclusivos para ellas y se organicen. Puede que este hecho se deba, como muestran las alumnas (Alumna 23), (Entrevista Grupal 2) o (Entrevista Grupal 4), a varias razones que se arraigan en la falta de costumbre de encontrar a las mujeres organizadas en el espacio público. Esta falta de costumbre deviene, según testimonios de las participantes, en una imagen negativa del feminismo, la creencia de poder exigir explicaciones al respecto y la desconfianza que produce el hecho de que las mujeres se fortalezcan en grupo y de forma autónoma.

“Bai, gizonak batzen direnean telebista ikusten ez dute ezer esaten, baina gu batzen garenean zertarako izango da.../Sí, cuando los hombres se juntan para ver la tele no dicen nada pero cuando nosotras nos juntamos se preguntan para qué” (Alumna 23)

¹⁹⁴ La Técnica de igualdad (Técnica 3), mantuvo una conversación con una concejala sobre el proyecto de escuela.

“...el resto de la gente tiene una imagen negativa que va ligada al feminismo o a la imagen de más de dos mujeres juntas. Tienes que dar unas explicaciones y justificaciones que ni te habías planteado que tenías que dar” (Entrevista Grupal 2)

“En la escuela se adquiere fuerza, fuerza interna. Sé que aquí existe una unión, y eso impone, esta fuerza la criticarán por detrás pero no directamente. Tenemos protección, sin darnos cuenta, supone fuerza y protección, la protección de los grupos” (Entrevista Grupal 4)¹⁹⁵

Las propias circunstancias culturales y sociales de las usuarias no permiten que se unan a los movimientos asociativos y participen autónomamente, lo que deviene en **obstáculos relacionales**. Se ha analizado el apoyo del entorno de las mujeres que influye en el empoderamiento a nivel relacional. Este apoyo del entorno (familia, amistades, trabajo) como muestran los resultados en consonancia con la argumentación de Zimmerman (1995), puede resultar un elemento clave para las mujeres a la hora de empoderarse. En los entornos que se secunda a las mujeres el proceso de empoderamiento es más agradable como señala la siguiente participante.

“En mi casa les ha gustado que yo tome decisiones de hacer cosas sola y dos de mis hijas se han apuntado a un curso porque les ha gustado” (Entrevista Grupal 3)

Sin embargo, cuando no se ampara a la persona en la determinación de fortalecerse en las escuelas y además ésta se encuentra en un grado bajo de empoderamiento, se dificulta el proceso ya que la opinión del entorno puede condicionar sus decisiones. En este sentido, algunas alumnas se quejan de que no reciben apoyo ni comprensión por parte de su familia. Critican que reciben comentarios dolorosos que cuestionan el lugar y lo que se hace en las escuelas entendido como un entorno feminista.

“A todos les parece raro, un poco desconcertante y la verdad es que no muestran mucho interés... pero la gente en general creo que no se atreve a decir- a qué coño vas a ahí” (Alumna 17)

“Pues en un principio la familia muy crítica, muy sarcástica muy -ya estás, qué rollo, siempre estás con el tema, qué espanto a como hablas, pareces una política, no aceptas un chiste machista, tú, machismo lo encuentras por todos los lados... Pues la familia me machacaba” (Alumna 21)

“Bai hori diskusio konstantea da zertarako honelako gune bat eta zergatik mutilak ez duten egiten eta horrelako kontuak, bai/ Sí, esa es una discusión constante que para que un espacio como éste o por qué los hombres no toman parte, este tipo de cuestiones” (Alumna 24)

¹⁹⁵ “Eskolan indarra bereganatzen da, barneko indarra. Badakite hemen batasun bat dagoela, eta hori inponitu egiten du, indarra. Atzetik edo zeharka kritikatzeko egongo dira baina zuzenean ez. Babesa daukagu, konturatu barik indarra eta babesa da, taldeen babesa” (Entrevista Grupal 4)

Además, según los testimonios de las participantes, los familiares aceptan mejor que las mujeres se dediquen a cuestiones de feminismo y género cuando se profesionalizan y trabajan en instituciones, academia o administración pública. En cambio, cuando se trata de pura militancia que implica reivindicación popular, no lo aceptan tan bien. Puede que se deba a la vinculación que la sociedad realiza de las mujeres con el espacio privado, idea que no se cumple cuando las mujeres se manifiestan en el espacio público como es la calle.

“Yo creo, siempre lo he achacado el que es una mujer el que está tomando la calle y se hace notar y rompo con el mensaje de que no se te vea y las mujeres siempre como en un segundo plano y no hagas mucho ruido. Y entonces de repente, claro, romper con todo eso a mis padres les costaba, luego, cuando se ha institucionalizado cambia, se ve diferente con otro tipo de connotación, de más seriedad aunque hagas lo mismo” (Formadora 8)

Parece que en los obstáculos y límites ahora analizados, se refleja un rechazo a nivel estructural, social y relacional hacia la autonomía política de las mujeres. A pesar de la trayectoria de las mujeres feministas en Euskal Herria y su apropiación en diferentes áreas del poder, como argumentan Esteban (2014) y Zabala (2008), no se acepta aún el hecho de que las mujeres trabajen con iniciativa y reivindiquen sus derechos en movimientos y asociaciones de forma organizada. Tampoco parece que se haya normalizado contemplar a las mujeres en el espacio público, tomando la calle con autoridad y autonomía, por lo que se deduce que el feminismo ni se acepta ni se comprende.

A pesar de todas estas limitaciones, las escuelas consiguen superar barreras y alcanzar ciertos logros. Por una parte, se han creado grupos autónomos dentro de las escuelas y, por otra parte, se ha conseguido sensibilizar para que las mujeres participen en diversas asociaciones sociales. En este sentido, se distingue un tipo de participación socio-política y reivindicativa que es uno de los objetivos clave de las escuelas con otro tipo de participación que también se centra en los espacios públicos pero sin salir a la calle.

“Están las de la Banda que son jóvenes y las Caprichosas que a veces se nos olvida lo que hemos creado: están las Caprichosa, la Banda, las Lecturas feministas...” (Implementadora 2)

“Feminismoa zer den ulertu egin dute eta batzuk hasi dira parte hartzen, batzuk sartu dira bestelako elkarteetan baita ere/ Entienden qué es el feminismo y algunas han comenzado a tomar parte, algunas se han metido en asociaciones” (Técnica 3)

“He participado en la Escuela de Empoderamiento en la Andrabanda, ahora estoy en el Banco del Tiempo, lo veo como un espacio para la creación. Hasta ahora he participado en el movimiento de juventudes (Gazte Mugimendu)” (Alumna 24)

En la tabla 5.3., se registran los grupos autónomos que se han creado en las cuatro Escuelas de Empoderamiento en red a partir de cursos y talleres. Por ejemplo, los grupos llamados “Andrabanda”¹⁹⁶ que son grupos de batucada formado por mujeres feministas, han tenido éxito en diferentes escuelas.

En la escuelas de Basauri (Marienea), no es casualidad que se haya creado un grupo de “suelo pélvico” ya que la sexóloga es una figura importante en esta escuela y las salas están acondicionadas (amplitud, espejos, colchonetas) para llevar a cabo esta actividad. Otro es el grupo literario llamado “Ornitorrincas”, se trata de un claro ejemplo de la red ya que aunque la actividad se desarrolle en Basauri (Marienea), la guía o líder es implementadora de la Casa de las Mujeres de Ermua que a su vez impartió este curso como formadora. Además, el nombre de “Ornitorrincas” lo han inventado las mujeres del grupo por lo que se ha logrado construir identidad feminista colectiva a través de compartir espacios y tiempos propios en un ambiente predispuesto al aprendizaje. Los ornitorrincos son los únicos mamíferos actuales que ponen huevos, de esta forma simbólica las mujeres que reflexionan a través de la literatura de mujeres, se identifican con una identidad nueva o diferente a la existente en la sociedad. En la misma línea, existe un grupo de hombres en la Casa de las Mujeres de Ermua llamado los “Zipristintzen”, este hecho muestra la disposición a invitar a los hombres en el camino de la de igualdad reconociéndolos como sujetos feministas. En Ermua también existe un grupo de mujeres que se reúne una vez a la semana para jugar a trivial feminista, de este modo aprenden a través del juego.

Por otro lado, los grupos formados en la Escuela de Getxo¹⁹⁷ tienen relación con las mujeres inmigrantes, un par de ellos han tenido que ser anulados por falta de dotación económica.

Por último, en Etxelila, la Escuela de Ondarroa también se ha creado un grupo dirigido a las mujeres Senegalesas. Además, existen grupos feministas anteriores a las escuelas (Uxu, Boga-Boga)¹⁹⁸, lo que denota el espíritu asociativo de las mujeres ondarrutarras.

¹⁹⁶ “Andrabanda” es el nombre en euskera “Banda de Mujeres” que se asigna al grupo de Batucada. La Batucada a su vez, hace referencia a la música afrobrasileña que se caracteriza por el uso de instrumentos de percusión.

¹⁹⁷ Los dos últimos grupos (Ate eta ekintza soziala y Decálogo de las mujeres) se deshacen debido a la falta de apoyo de la administración

¹⁹⁸ Uxu y Boga-Boga se crearon a raíz de un curso antes de la Escuela de Empoderamiento Etxelila.

Tabla 5.3. *Grupos autónomos creados en las Escuelas de Empoderamiento*

GRUPOS AUTÓNOMOS DIRIGIDOS POR ALUMNAS	
BASAURI -Suelo pélvico -Grupo literario: Ornitorrincas -Andrabanda feminista (batucada) -Asociación de mujeres de aquí y de allá -Clown y teatro- Las Caprichosas	ERMUA -Grupo de trivial -Andrabanda feminista (batucada) -Mujeres de aquí y de allá -Zipristintzen (grupo de hombres)
GETXO -Diálogos interculturales -Foro Abierto -En clave de ciudadanas de Getxo -AMIG -Ate eta ekintza soziala/ Puerta y acción social -Decálogo de las mujeres	ONDARROA -Senegalesen taldea/ Grupo de Senegalesas -Andrabanda feminista (batucada) -Uxu taldea, grupo de mujeres feminista - Boga-Boga, grupo de mujeres feminista

Fuente: Elaboración propia basada en los testimonios de las participantes entrevistadas

Algunos de estos grupos tienen mayor repercusión mediática ya que se manifiestan en la calle visibilizándose y “haciendo ruido” como el grupo de “batucada” llamado “Andrabanda Feminista”. De este modo, se logra el impacto que persiguen los objetivos de escuela. Es decir, las mujeres acceden autónomamente al espacio público ocupando las calles y visibilizándose como sujetos políticos con agencia. Otros grupos sin embargo, se caracterizan por una participación más discreta como el “grupo de literatura” (Ornitorrincas) o el “grupo de suelo pélvico”. Es decir, estos grupos autónomos que no son visibles repercuten más sutilmente en la sociedad, ya que las mujeres sí cambian cuando siguen tomando conciencia a través de la lectura compartida o dotándose de autonomía y conociendo su cuerpo pero no se exponen públicamente. En este sentido, el cambio es más personal o psicológico, lo que implica el primer cambio empoderante iniciado en la conciencia. Además, el hecho de tomar parte en grupos de mujeres para reflexionar y ejercitar el intelecto y el control corporal como es el caso de estos dos grupos (crítica literaria feminista y suelo pélvico) denota un interés y una motivación en la metodología feminista y empoderante, ya que son las propias mujeres las que se apuntan a participar por iniciativa propia.

Las implementadoras explican que cuando se crean grupos autónomos en las escuelas, ellas son acompañantes de los procesos, guías o facilitadoras, intentando apoyar a los grupos de mujeres ofreciendo los recursos materiales e inmateriales a su alcance. Además, destacan que el ofertar un proyecto feminista a raíz de las escuelas ha podido potenciar la motivación de las mujeres para la generación de grupos autónomos.

“Objetivo final- Son ellas las que inician el proceso pero estaba el tema de tener una propuesta feminista para las mujeres que por una parte motivara a impulsar la participación socio política de las mujeres, el empoderamiento desde lo personal a lo más colectivo, político y reivindicativo, activismo etc. Si nosotras acompañamos procesos que las mujeres nos piden y que finalmente seamos meras interlocutoras de esos procesos, acompañantes pero que finalmente sean grupos autónomos que no requieren de seguimiento... lo mismo se recopilan unas dos o tres veces en el curso ideas que tienen cosas que quieren poner en marcha y evidentemente por ser grupo no tienen capacidad ni economía, ni de gestión, ni de recursos humanos... nosotras acompañamos” (Implementadora 1)

Estos recursos también ayudan a las mujeres con bagaje político y trayectoria feminista que participan de una forma política en la calle, muchas mujeres vienen del movimiento feminista y asociativo por lo que ya están sensibilizadas. Este grupo, encuentra en las escuelas una fuente de apoyo donde poder realizar sus proyectos y reunirse con otras mujeres con los mismos objetivos.

“Participo en el mundo de la cultura y el euskera. Además, participo en asociaciones de presos. Un poco en todo y si en la Asamblea necesitan algo les ayudo. También he participado en UXU, la Asamblea de Chicas Jóvenes” (Alumna 5)

Por otro lado y a raíz de la participación en las escuelas, algunas alumnas se plantean la posibilidad de colaborar en diferentes asociaciones. En general, se trata de mujeres jóvenes que como consecuencia de asistir a las escuelas se interesan por la participación social. Algunas de estas mujeres, ya contemplan proyectos de participación y otras alumnas que están tomando conciencia, anuncian que aún no tienen claro donde les gustaría tomar parte, solo saben que “quieren hacer algo”.

“Emakumeen elkarteen dinamizazioan hasiko naiz eta kurtsoa joango naiz beraiek ezagutzeko. Emakume helduen elkarte bat da eta beraiek egiten dituzte tailerrak/ Voy a empezar en la dinamización de Asociación de Mujeres, asistiré al curso para conocerles. Una asociación con mujeres mayores, ellas preparan los talleres” (Alumna 24)

“...estoy planteándome hacer algo con Medicus Mundi, voluntariado y también estoy en la plataforma del aborto, estoy en todo lo que puedo a través de redes sociales voy mirando qué hay, como me interesan muchos temas desde políticos, económicos...” (Alumna 17)

Las mujeres consultadas comentan la necesidad de autonomía, de este modo, el empoderamiento se vincula a la participación, la autonomía y la toma de decisiones propias. Es decir, cuando las mujeres se empoderan se sienten lo suficientemente seguras como para que las opiniones externas no les influyan por lo que actúan según su conciencia y su propio criterio. Estas alumnas opinan que el actuar de una manera determinada una y otra vez acaba siendo normal. Es decir, al final las personas de su entorno se acaban acostumbrando como afirma la

africana Ngozi Adiche, (2015). Por lo que puede que estemos ante una estrategia empoderante y de cambio de cultura, actuar con determinación para implantar nuevos hábitos sociales. Además, de esta forma se va forjando una nueva identidad que parte de la iniciativa propia de las mujeres y no de mandatos de género externos impuestos.

“...argi daukat zer nahi dudan eta ez dut admititzen nire bizitzan horrelako iritzi despektiboak izatea zerren azken finean neurri baten onartzea hori existitzen dela/ ... tengo claro lo que quiero y no admito que en mi vida tenga ese tipo de opiniones despectivas porque al final en cierta medida es reconocer que eso existe” (Alumna 23)

“...yo continuo sólo en el feminismo, ellas saben lo que es el feminismo...pero luego las demás personas hay de todo y no puedes pretender darle gusto a todo el mundo...luchas, puedes acabar quemada y si eso no lo tienes claro que la gente en general no te va a reconocer, eso tienes que asumirlo” (Alumna 26)¹⁹⁹

Aunque se hayan conseguido logros como la creación por parte de las alumnas de grupos autónomos, las implementadoras y técnicas concluyen que no se ha logrado la participación política y asociativa tal y como se habían planteado en un inicio. Es decir, no se ha conseguido del todo que las mujeres pasen del empoderamiento individual al comunitario y que salgan a las calles a reivindicar derechos masivamente. Este hecho puede deberse, entre otros motivos, como muestran los resultados, a la falta de apoyo social y estructural. La técnica (Técnica 3), comenta que se siente limitada por parte de la administración, ya que no le han dejado desarrollar la potencialidad de las escuelas. Por lo que la falta de respaldo puede estar mermando el empoderamiento de las mujeres vinculadas a las escuelas.

“...una de las cuestiones es que del empoderamiento individual se pase al colectivo y que las mujeres den el salto al movimiento asociativo y la participación en su municipio, a la participación política y asociativa y al movimiento. Eso es algo que se ha conseguido muy parcialmente” (Implementadora 3)

“...eskolek badauzkatela potentzialitate argi bat eta niri ez didate potentzialitate hori garatzeko usten eta hori pena bat da. Oso mugatua sentitzen naiz eta nahiz eta oso pozik egon eskolarekin baina momentu batean.../ ...las escuelas tienen potencialidades claras pero a mí no me han dejado desarrollar esa potencialidad y es una pena. Me siento muy limitada y a pesar de estar muy contenta con las escuelas hubo un momento que...” (Técnica 3)

Las redes y sinergias, se pueden entender como un resultado de la participación donde se consolidan **vínculos entre las mujeres** que trabajan conjuntamente para lograr objetivos pero también como **una estrategia** para que el proceso empoderante sea efectivo, ya que dota de

¹⁹⁹ “...nik jarraitzen dut bakarrik feminismoan, beraiek badakite feminismoa zer den... baina gero beste jende asko... denetarik dago eta ezin duzu pretenditu mundu guztiari gustu ematea... Borrokek, amaitu zainke erreta eta hori argi ez badaukazu orokorrean jendea ez dizula emango errekonozimendu bat baina hori asumitu behar duzu” (Alumna 26)

fortaleza y autoridad al grupo. Por eso, las participantes resaltan la importancia de que se generen redes entre mujeres y así lograr metas comunes relacionadas con el empoderamiento superando el aislamiento o el individualismo. Es decir, como anuncia la formadora (Formadora 7), las mujeres siempre han estado organizadas en red tanto de forma política en los movimientos feministas como de forma micro y personal entre amigas, familia, vecinas o compañeras de trabajo.

“Lo que tiene es que las feministas hemos estado siempre en red, siempre hemos trabajado en red”
(Formadora 7)

Es decir, las redes han permitido conectar a las mujeres de diferentes espacios. Se ha visto en el capítulo uno cómo ya en los años 80 se generan redes feministas y de mujeres a nivel internacional (como la red transnacional llamada DAWN), que se van consolidando a través de las Conferencias Internacionales de Mujeres o las Marchas de Mujeres a nivel local y mundial. Además, para lograr procesos empoderantes e intercambiar conocimiento e información las mujeres han creado redes informales que operan en todas las clases sociales. Hoy en día, las redes virtuales (TIC-s) también juegan un factor importante de unión entre las mujeres de todo el mundo (Zafra, 2010).

En este sentido, **La Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia** se trata de un nuevo espacio que se ha creado en red como indica su nombre y que genera a su vez redes de diferente índole. Esta red de escuelas aglutina nuevos espacios en red llamados **“redes de organizaciones”** donde se conectan tanto las 4 escuelas como otras escuelas fuera de la red formal, organizaciones de mujeres e instituciones. A nivel de las escuelas y dentro de las mismas casas y escuelas también funcionan las **“redes de trabajo”**, creándose sinergias entre los diferentes espacios que conforman estas estructuras. A su vez, y a través de las escuelas, también se crean **“redes personales entre mujeres”**, donde se mezclan mujeres heterogéneas considerándose este espacio un laboratorio abierto generativo de posibles nuevos espacios para el futuro y receptor de sujetos feministas. Es decir, un punto fuerte de trabajar en red es que se crean sinergias entre las personas, entre las escuelas y las organizaciones. A continuación vamos a analizarlas respectivamente en el contexto de las Escuelas de Empoderamiento.

“...hemos hecho red de técnicas, red de ayuntamiento y red de alumnas es una de las cosas más importantes que hemos conseguido” (Técnica 1)

En este sentido, como se ha desarrollado en el capítulo 4, La Red de Bizkaia la conforman 4 escuelas (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa) formándose así la primera red formal entre Escuelas de Empoderamiento vascas.

“Las diferencias es que la red de Bizkaia (Ermua, Basauri, Ondarroa y Getxo) fue red pionera, Basauri es el primer municipio en que se pone en marcha el proyecto de la Escuela y luego se le suman el resto de los municipios y es la primera red de Escuela de Empoderamiento” (Implementadora 3)

No es casualidad que los cuatro municipios decidieran unirse en red, son **varios los motivos** que las técnicas de igualdad e implementadoras alegan para explicar esta decisión estratégica. Así, una de las razones por la que las técnicas decidieron unirse fue porque es una forma de probar o comprobar si en un contexto determinado de Euskadi y en nuestro tiempo, **este proyecto funciona**, dado que la muestra son cuatro municipios que según las cuatro técnicas, poseen identidades y características diferentes. Como explica Kabeer (1997), la identidad colectiva muestra los aspectos compartidos de la subordinación de género entre mujeres y hombres, así las escuelas comparten y trabajan por cambiar esta identidad colectiva y superar la subordinación entre sexos.

“Entendíamos además que podía ser interesante la idea de que eran pueblos bastante diferentes aunque Ermua y Basauri son similares y tenían sus peculiaridades y pensábamos que si el proyecto funcionaba en los cuatro municipios era porque si la propia metodología y el propio proyecto era potente y de alguna manera nos pondremos a demostrar eso lo que es la formulación y la hipótesis del proyecto” (Técnica 1)

“El programa de la Escuela de Empoderamiento tiene además la virtud de estar en red con otros ayuntamientos con características muy diferentes en cuanto a población pero desde el trabajo que se hace, desde los departamentos de igualdad, compartimos la forma filosófica y la perspectiva donde apoyamos esos programas” (Técnica 2)

Pero la razón principal de la unión entre las escuelas según las técnicas es porque la red **hace fuerza, aporta autoridad y fortalece el vínculo**. Son muchas las ventajas que se derivan de esta unión, además de dar autoridad se fortalecen compartiendo recursos técnicos y materiales. Es decir, el estar unidas les dota de más capacidad para lograr proyectos pero además supone compartir un espacio de aprendizaje donde reflexionar e idear estrategias conjuntamente. Es una estrategia para trabajar mejor y alcanzar objetivos. En esta línea Kabeer (1997) apunta que la fuerza colectiva se entiende como un recurso transformador que implica formación de redes y participación y así lo corroboran los testimonios de las siguientes técnicas.

“La red es un espacio de aprendizaje, para nosotras las técnicas que impulsamos el proyecto, para las mujeres que participan y eso lo hemos tenido muy claro siempre. Eso es el trabajo en red, juntas somos más fuertes, el hecho de la cuestión de la red es importante y le da autoridad” (Técnica 1)

“... gero proiekturentzat ere baliabideen aldetik gauza gehiago egin daitezke diru gutxiagorekin 4 udalak batera egonda/...luego para el proyecto en cuanto medios, se pueden hacer más cosas con poco dinero si los 4 ayuntamientos están unidos” (Técnica 3)

Por tanto, uno de los usos prácticos de trabajar en red trata de la **retroalimentación entre las escuelas**, por ejemplo es el caso de los cursos y talleres que evalúan y ponen en común en las reuniones. En el caso de Ermua y Ondarroa como explica la técnica (Técnica 2), por ser municipios más pequeños esperan a comprobar el éxito de los cursos y talleres que se ponen en marcha en Basauri y Getxo para luego implantarlos si procede.

“Normalmente funciona tener apoyo de la propia red, porque los municipios que estamos más alejados a muchas formadoras les supone dificultad llegar. Estas son poblaciones pequeñas, entonces claro, la oferta que se puede hacer en Ermua y Ondarroa nos aprovechamos, porque muchas de las actividades se hacen primero en Getxo o en Basauri y luego recibimos la información de-esto ha funcionado o no - entonces solemos tener una información más privilegiada en ese sentido, también pasa al contrario aunque menos, pero se deciden los cursos en función de lo que nosotras en nuestras reuniones, las 4 técnicas de la red volcamos la información incluso también por las demandas de las propias mujeres cuando hacen sus ficha de inscripción, les pedimos que nos digan que les gustaría hacer” (Técnica 2)

La red es valorada por todas las técnicas, sobre todo en los casos de las escuelas con menos personal técnico como Getxo. Es la única escuela donde no se contratan a implementadoras. En este sentido, el estar en red le aporta compañía y ayuda, como manifiesta la técnica (Técnica 3). En esta línea, Coria et al., (2005) argumentan que lo que en soledad resulta imposible, en red permite que las mujeres avancen al reflexionar conjuntamente.

“... se habla sobre la soledad de las técnicas pero es muy real, en mi caso la soledad es muy real, yo estoy muy sola y por otra parte las Escuelas de Empoderamiento suponen que 4 personas están pensando, ideando, esto siempre le aporta un valor añadido: más ideas, más fuerza para trabajar y además para nosotras ha sido muy importante para ayudarnos entre nosotras y para no hacer el mismo trabajamos mil veces cada una en su ayuntamiento, al estar en red nos hemos ayudado mucho...” (Técnica 3)²⁰⁰

Otro logro característico que las técnicas e implementadoras subrayan es el hecho de que a raíz de La Red de Escuelas de Empoderamiento de Bizkaia han surgido a nivel de Euskal Herria otras redes y escuelas con las que se relacionan en red de forma informal. Este es un indicador de que el proyecto de escuelas en red de Bizkaia ha podido servir como precedente para que en otros municipios vascos se conformen otras redes y escuelas. También es un indicador de que la sociedad necesitaba este tipo de espacios para las mujeres como argumenta Young (1997) que

²⁰⁰ “...teknikariaren bakardadeaz hitz egiten da baina oso erreala da, nire kasuan bakardadea oso erreala da, ni oso bakarti nago eta alde batetik jabekuntza eskolei buruz honek suposatzen du 4 pertsona pentsatzen eta gauzak ideiatzen. Honek beti ematen dio honelako balore erantsia: ideiei gehiago, lan egiteko indar gehiago eta horretaz aparte guretzat oso interesgarria izan da gure artean elkarri laguntzeko eta bakoitzak bere udaltxean bakar-bakarrik lan bera mila alditan egin behar izateko, sarean egonda laguntza handia eman dugu elkarri” (Técnica 3)

subraya el valor de las alianzas y las redes. Las participantes apuntan que de forma informal existe una red entre todas, por lo tanto están conectadas, llegando más lejos y con más capacidad.

“Hau lehenengoa da, Bizkaikoa, Gipuzkoakoa oso antzekoa da. Gero badaude beste batzuk herrietan nabiz eta izen desberdinak izan, funtzionatzen du eta Eusko Jaurlaritzako Berdintasun Planean agertzen da /La de Bizkaia es la primea, la de Gipuzkoa es muy parecida y luego hay otras en pueblos y aunque tienen nombres diferentes funcionan y aparece en el Plan de Igualdad del Gobierno Vasco” (Técnica 4)

“De forma informal existe una red entre todas. No es una red como la de Bizkaia o Gipuzkoa con sus estatutos, forma de funcionamiento, mantener una línea de trabajo igual, reuniones pero a nivel informal estamos continuamente en contacto entre todas. Pues los cursos a ver...tenemos las líneas esas estratégicas establecidas a nivel de red y el hecho que estamos dos dinamizadoras con formación en igualdad y en perspectiva de género es tener capacidad de buscar y de identificar cursos que puedan ser de interés y la propuestas que nos llegan no solo en Bizkaia, en Gipuzkoa, en otras CCAA, a nivel estatal etc.” (Implementadora 1)

A nivel de escuela se crea otro tipo de red, se crean flujos, sinergias y redes informales entre los diferentes apartados que se encuentran dentro de las Casa de las Mujeres como explica la implementadora (Implementadora 2). Así, en la escuela de Basauri (Marienea), se mezclan y cooperan por ejemplo proyectos internos como Batera Bikain, Banco del Tiempo, la Oficina Sexual o las charlas que se promueven desde la Asociación de Mujeres, enlazándose la Casa con la Escuela de Empoderamiento. Las participantes valoran este fenómeno como positivo ya que supone entremezclar las diferentes actividades para trabajar en red y lograr objetivos. Estas sinergias y flujos recuerdan a Boulding (1993) ya que a través de la comunicación se pueden extender redes a escala global por lo que las redes de escuelas vascas pueden trascender el territorio y abarcar redes a nivel mundial generándose un poder integrador y social.

“...ser una red siempre es compartir información, métodos, recursos para aprovechar más las sinergias... Se mezclan las cosas, por ejemplo se plantean cursos en Batera Bikain o Beldur Barik que al final acaban en el contexto de la Escuela de Empoderamiento o se plantean charlas, jornadas que se plantean desde la Asociación de Mujeres también acaban siendo cursos o actividades que se enmarcan dentro de la escuela como es el tema que están intentando trabajar de las mujeres mayores, de la vejez o cosas que se plantean desde la oficina de información sexual como el tema de deseo pueden acabar dentro del contexto de la escuela porque gente que se está reuniendo en esos grupos...entonces eso es lo bonito que se vayan entremezclando las cosas que casi no sepas de donde viene que, son los flujos que nos gustaría crear y creo que vamos por el buen camino. El centro de información a la mujer también tienen un grupo que ahora está quedando” (Implementadora 2)

Pero, además de generarse sinergias entre los diferentes entes o servicios de las Casas, también se generan redes entre **los roles** que desempeñan las asistentes. Por ejemplo, las implementadoras han sido alumnas de las escuelas o entre las técnicas existe una complicidad y

unión forjada a través de los años que nace de la visión que comparten del feminismo, las técnicas lo expresan en sus testimonios.

“Eta puntu inportantea da gure arteko laguntasuna, adiskidetasuna eta afinitate ideologikoa denak ginen militante feministak eta elkar ulertzen ginen/ Y es un punto importante nuestra amistad y afinidad, todas éramos militantes feministas y nos entendíamos” (Técnica 3)

Muchas veces con las formadoras ocurre lo mismo ya que son conocidas de las técnicas de igualdad y de las implementadoras porque pertenecen al mismo círculo donde se trabaja el feminismo en sus diferentes áreas (academia, instituciones o militancia). Además, las formadoras entre ellas también mantienen relaciones laborales y de amistad debidas al vínculo que les une el feminismo y los objetivos para lograr la igualdad sexo-género.

“Sí, pero tengo bastantes que han pasado por muchos de mis cursos y a las técnicas las conozco a todas porque hemos estado en otras batallas juntas” (Formadora 13)

“He tenido, algunas sí conozco yo, otras no, me gusta ver que no conozco a todas” (Formadora 10)

Sin embargo, no todas se conocen, sobre todo cuando se trata de formadoras de territorios históricos diferentes ya que no existe red de formadoras dentro de las escuelas a la hora de planificar y diseñar contenidos y actividades.

“Ez ditugu bilerak egiten. Ni adibidez Donostiako Emakumeen Etxean egoten naiñ eta han dekot barreman gehiago. Bizkaia etortzen naiñenean aste baterako baitnator/ No hemos organizado reuniones. Yo por ejemplo suelo estar en la Casa de las Mujeres de Donostia y ahí tengo más relación, cuando vengo a Bizkaia vengo para una semana” (Formadora 5)

Cuando se les pregunta, las formadoras responden que no les importaría realizar reuniones con otras formadoras o asistir a un encuentro general, para ellas es una oportunidad de conocer otros planteamientos, modos de trabajo o dificultades y coordinarse entre diferentes profesionales, aunque esto suponga más trabajo.

“Sí, me gustaría... hombre supone trabajo. Algunas les veo en el empuje o cierre de las escuelas en cosas muy concretas. Supongo que podría estar bien trabajar algo en red o saber cuáles son sus dificultades. Siempre es bueno coordinarse aunque seamos competencia porque si me he encontrado en alguna escuela de esto lo está haciendo fulanita y lo estoy haciendo yo, poder complementarnos” (Formadora 2)

En general, las formadoras han impartido clase en diferentes escuelas tanto en las cuatro de La Red de Bizkaia como en otras Casas de las Mujeres y Escuelas de Empoderamiento de Euskal Herria. Además, algunas formadoras han sido alumnas de las escuelas y son oriundas de algún

municipio de las escuelas en red. En el anexo número XII se muestra una tabla relacionando las escuelas donde ha participado la formadora y el tipo de organización de donde proviene, además se registra en la última columna los diferentes roles que las formadoras han manifestado haber vivido.

Las formadoras vinculan la escuela con otras asociaciones y entes ya que vienen de diferentes campos de trabajo y relacionen su trabajo con el feminismo. Muchas veces su trabajo tiene que ver con la igualdad de género o el feminismo, es el caso de mujeres que enseñan autodefensa feminista, sexólogas, consultoras de igualdad de género, doctoras universitarias vinculadas a los estudios de mujeres o técnicas de igualdad de diferentes municipios.

En este sentido, también se crean sinergias y flujos entre las personas (formadoras, alumnas, implementadoras y técnicas) que a su vez se vinculan con otras entidades en las que colaboran o trabajan como pueden ser ONGs, universidades, colegios e ikastolas, Administración Pública, organizaciones o consultorías u otras Escuelas de Empoderamiento.

Con las alumnas ocurre algo similar, es decir, comentan que muchas veces se conocen de antes y este factor ayuda a generar un clima de tranquilidad y de confianza. De hecho, las participantes explican que se llaman entre familiares y amigas para acudir a las escuelas. Por tanto, existen talleres donde acuden amigas, hermanas o madres e hijas²⁰¹ que suelen compartir y apoyar el feminismo. Aún así, aunque la mayoría de las participantes consiga atraer a mujeres de su ambiente más cercano, existe también un grupo de mujeres con un entorno más alejado de la cultura feminista que no lo consigue y acuden solas.

“Orokorrean oso ondo, amari komentatu nion eta -ba zelako ideia ona eta koadrilan ikastaroetara batera etorri izan gara/ En general muy bien, le comenté a ama porque era una idea buena y en la cuadrilla siempre venimos juntas a los cursillos” (Alumna 5)

“...luego mi hija también está metida en estos temas, hemos venido a muchas cosas incluso juntas y participamos totalmente de los mismos intereses con lo cual hemos estado vinculadas” (Alumna 18)

En relación a las amistades que se generan a raíz de la asistencia a las escuelas, la mayoría de mujeres acude a los cursos y talleres con el fin de relacionarse y participar con las compañeras en las sesiones pero sin intención de “hacer amigas”. En este sentido, las participantes piensan

²⁰¹ La experiencia de la doctoranda en los talleres donde ha participado. En el taller de arte compartió las clases con dos hermanas, en el taller de suelo pélvico compartió la clase con dos hermanas, en el taller de Booktrailer compartió la clase con madre e hija, en el taller de autodefensa feminista compartió la clase con madre e hija.

que para generar amistad y vínculos más profundos se deben compartir muchas horas de actividades y talleres. De hecho, algunas alumnas cuentan que han llegado a formar redes de amistad gracias a las escuelas y las actividades que se imparten. Pero aunque sea difícil alcanzar un vínculo profundo de amistad, las participantes opinan que sí se crea un clima de complicidad y compañerismo donde se sienten cómodas.

“Que conozco a mucha gente, de ciertos talleres hay uno que seguimos reuniéndonos un grupito que acabamos encantadas y quedamos para cenar y sigues teniendo contacto, luego nos seguimos viendo porque seguimos participando en cosas y es muy enriquecedor conocer a tanta gente diferente, somos todas muy diferentes pero luego estamos juntas... se ha creado un vínculo, ayer estuvimos en Vitoria todo el día” (Alumna 13)

Por otro lado, las Escuelas y Casas de las Mujeres acogen a grupos de mujeres adultas y diversas de diferentes generaciones para expandir y compartir los saberes en sentido emancipador. Como ya se ha mencionado, no es común hoy en día que se reúnan mujeres de diferentes generaciones para compartir espacios de ocio, aprendizaje y trabajo. De hecho, uno de los objetivos de las escuelas es que mujeres más vulnerables como inmigrantes se reúnan en red en un sentido integrador. Se valora como una aportación el que existan espacios donde mujeres de diferentes países puedan abordar sus experiencias generando un marco de interculturalidad (Emakunde, 2011a, Fernández, 2004).

“Luego tiene otros objetivos: como solidaridad con las mujeres aquí en el curso han hecho muchas redes de amigas y de apoyo... mujeres que por temas culturales acaban de llegar y no conocen a gente o el idioma o mujeres que son de aquí pero que no conocen gente o que han sido amas de casa...y en ese sentido cumple también esa función de integración y de red” (Técnica 3)

Según las participantes, en los espacios de Escuelas de Empoderamiento se genera **diversidad entre las mujeres** ya que se contempla a las mujeres en su heterogeneidad.

“Yo veo que venimos gente, mujeres muy diferentes: unas más radicales, otras menos radicales, unas más calladas, otras que siempre son las que hablan, gente joven, gente menos joven, gente más mayor, me he encontrado con gente de todo tipo y con diferentes problemáticas” (Alumna 4)

Riger (1997) al igual que algunas implementadoras y formadoras, critica el sentido del individuo que confunde la autonomía con el individualismo, tomando decisiones propias y obviando el interés común. Esto no ocurre con las escuelas, ya que una de las riquezas de las escuelas son las redes y alianzas que se generan.

En conclusión, las redes generan a su vez mas redes organizativas, de trabajo y personales. De este modo se originan redes entre las participantes diversas aunque los resultados muestran que

la mayoría de los vínculos entre mujeres son anteriores a la asistencia de las escuelas. Sin embargo, sí se generan lazos entre ellas cuando acuden a realizar proyectos puntuales generándose sororidad.

Por otro lado, a nivel de escuelas se forman flujos y sinergias entre los diferentes entes de las casas y colaboran fluyendo en un trabajo conjunto que a veces se entrelazan con proyectos externos y que además se fortalece con los roles de las personas que se van mezclando (formadoras que han sido alumnas, o implementadoras que son formadoras por ejemplo).

Por último, aunque las cuatro escuelas trabajen en una red formal, se van creando redes informales entre otras casas, escuelas y organizaciones como ONG-s universidades, asociaciones de mujeres etc. De manera formal, en las cuatro escuelas se valora positivamente trabajar en red ya que aporta una serie de ventajas como potenciarse y compartir recursos técnicos, funciones, personales y materiales. A nivel informal, se crean redes entre las diferentes personas, organismos, entidades y escuelas vinculados a la igualdad de género tanto a nivel local como internacional. Finalmente, es significativo el hecho de que se hayan creado otras Casas de Mujeres y Escuelas de Empoderamiento en el territorio vasco.

5.3. Valoración de las escuelas

En este apartado del análisis, las participantes valoran la práctica de las escuelas a través de talleres evaluativos. ¿Cómo perciben las mujeres las Escuelas de Empoderamiento? ¿Cómo valoran las estrategias de las escuelas? ¿Qué límites o puntos a mejorar proponen?

Para llevar a cabo este proceso, se aplica el “taller evaluativo” inspirado en la “evaluación empoderante” de Fetterman (2001, 2005) que a su vez se inspira en las evaluaciones participativas que autores como Kieffer (1984), Rappaport (1987) o Zimmerman (2000) elaboran sobre la Psicología Comunitaria. Estos talleres evaluativos consisten en que las alumnas reflexionen sobre las escuelas valorándolas a lo largo de tres fases consecutivas, suscitando así participación, diálogo y proposiciones (Anexo XIII).

- En la primera fase, las mujeres a través de una “lluvia de ideas” exponen la percepción que tienen de las escuelas para luego formular una definición compartida.
- La segunda fase se divide en dos momentos: en primer lugar y a partir de una lista de unas 10 estrategias de las escuelas, las alumnas puntúan la importancia que atribuyen a cada una de ellas (comunicación, diversidad, local/material/personal, formación,

pertenencia, relaciones, redes organizativas). A continuación, se realiza un ranking o jerarquía de acuerdo a los resultados para contrastar la valoración de las participantes.

En un segundo momento, las participantes valoran cuantitativamente “como de bien” lo están haciendo las escuelas con cada estrategia. En este apartado se comprueba la satisfacción de las participantes de acuerdo a cada estrategia.

- En la tercera fase, las participantes piensan en planes de mejora por cada estrategia.

En este caso, las escuelas participantes son tres: Basauri, Ermua y Getxo. Los talleres se llevan a cabo en dos sesiones. En la primera sesión, donde se desarrolla la primera fase, participan en Basauri 5 mujeres, en Ermua 8 mujeres y en Getxo 4 mujeres. En la segunda sesión, donde se desarrollan la segunda y tercera fase, participan en Basauri 5 mujeres, en Ermua 5 mujeres y en Getxo 7 mujeres. Por último, recordar que en Basauri es la única escuela donde ha participado una implementadora (implementadora 2).

Con esta metodología, las mujeres toman parte en el proyecto de escuela valorando e introduciendo propuestas de mejora. A su vez, se pretende aumentar la capacidad de las participantes para planear, implementar y evaluar programas. Además, se fomenta la colaboración en el grupo, todas las participantes tienen voz y tratan de poner puntos en común. Por eso, además de generarse sentimiento de pertenencia y vinculación al proyecto, se construyen capacidades y competencias de aprendizaje al escuchar las experiencias, sugerencias y opiniones de las demás mujeres. A continuación se procede al análisis de las fases ahora explicadas:

1. Fase-Percepción/definiciones: Las participantes de cada escuela (Basauri, Ermua y Getxo) reflexionan en grupo sobre sus **percepciones globales acerca de las Escuelas de Empoderamiento**. Para ello, dialogan sobre lo que suponen las escuelas para ellas, consensuando una definición compartida. Como paso previo, deben realizar un ejercicio de “lluvia de ideas” donde una voluntaria va apuntando en un panel las palabras, conceptos o ideas clave que las mujeres proponen y que asocian a las escuelas para así llegar a una definición común. Hemos clasificado en grupos de palabras y según colores las ideas que sugieren en este primer momento las alumnas de las tres escuelas (tabla 5.4., fase 1, primera parte):

- El primer grupo de palabras, en color azul, se refiere a la dimensión educativa: aprendizaje, formación, cursos y talleres.

- El segundo grupo de palabras, en color naranja, incluye elementos psicológicos, trata sobre la capacitación como la autoestima de las mujeres. Las participantes expresan su deseo de valorarse para salir de sus bloqueos y limitaciones emocionales.
- El tercer grupo, de color verde, alude a una dimensión relacional: compartir y crear red, salir de casa y divertirse. En este punto las participantes destacan la importancia de contar con un tiempo y un espacio para ellas.
- Por último, se refleja en color negro, una dimensión comunitaria. Las mujeres destacan la igualdad de género, el feminismo y la libertad. Subrayan que son conscientes de que todo lo nombrado anteriormente se enlaza con la desigualdad hacia las mujeres y con el feminismo.

Tabla 5.4. Fase 1, primera parte. Lluvia de ideas

Basauri	Ermua	Getxo
-Aprender -Descubrimiento -Conocer cosas nuevas -Compartir experiencias -Juntarnos -Otros contactos -Relacionarse -Salir de casa -Mi tiempo-mi espacio -Estar a gusto en mi espacio (porque no hay espacios para nosotras) -Euskera	-Escuchar a otras mujeres/problemas -Enriquecimiento personal -Autoestima/valorarnos -Ayuda emocional y social -Salir de mis bloqueos -Desahogarme -Diversión -Salir de casa -Amistades -Compañeras -Igualdad=equidad -Feminismo -Libertad	-Aprender, curso -Compartir: ideas, sentimientos, otros puntos de vista -Valorarnos -Relajación -Pautas de comportamiento -Conocer a otras mujeres -Relacionarse -Feminismo-igualdad -Actividades/objetivos -Asociación

Fuente: Elaboración propia basada en la “lluvia de ideas” de las participantes

En esta “lluvia de ideas” las mujeres destacan las estrategias organizativas y pedagógicas que las escuelas trabajan como son: los espacios físicos y psicológicos, la pedagogía feminista y las redes. Las mujeres asocian las escuelas con lugares educativos donde aprenden y descubren a través de una metodología y un contenido que se basa en compartir experiencias, ideas y vivencias con las demás. Por otra parte, apuntan aspectos de índole social ya que destacan el juntarse con otras personas, salir de casa, relacionarse y divertirse. Por último, también nombran aspectos de índole político como realizar actividades y trabajar en asociaciones ligadas al feminismo y la igualdad.

La lluvia de ideas muestra que el mensaje sobre empoderamiento personal parece estar calando ya que las mujeres subrayan conceptos relacionados con la toma de conciencia y el desarrollo de capacidades. Las participantes por tanto, asocian las escuelas con factores psicológicos como el aumento de la autoestima, la valoración personal y el enriquecimiento personal. Aunque en menor medida, también aluden a conceptos relacionados con el empoderamiento colectivo como el feminismo y la equidad.

En este sentido, se cumplen los propósitos estratégicos de las escuelas relacionados con el espacio, la formación y el encuentro entre las mujeres aunque no tanto el salto a lo asociativo. Posteriormente a la “lluvia de ideas”, las participantes analizan el panel con todos los términos propuestos y formulan una definición común para las Escuelas de Empoderamiento. Estas definiciones se registran en tabla 5.5.

Tabla 5.5. *Definiciones de las escuelas*

Basauri	Ermua	Getxo
<i>Lugar de encuentro propio donde juntas: descubrimos, aprendemos, participamos, luchamos, nos expresamos, compartimos en actividades que nos enriquecen desde un enfoque feminista, tomando conciencia de nuestra realidad como mujeres</i>	<i>La Escuela de Empoderamiento es ponernos en común las mujeres para valorarnos y unirnos por la igualdad. Siendo únicas y trabajando: la libertad, amistad, autoestima, apoyo entre mujeres, escucha activa, diversión y aprendizaje</i>	<i>La Escuela de Empoderamiento es un lugar de encuentro para mujeres y de mujeres. Donde se imparten cursos que sirven para el enriquecimiento y crecimiento personal y donde se desbloquean tabúes sobre feminismo y temas de igualdad, aprendiendo a valorarnos como mujeres/personas</i>

Fuente: Elaboración propia basada en las definiciones de las alumnas participantes

En todas las definiciones las participantes coinciden en valorar a las escuelas como un “lugar de encuentro propio”. Enfatizan así la relación del acceso y uso del espacio público con la equidad, el bienestar y el empoderamiento (Innerarity & Sánchez, 2014; Zabala, 2008). Por lo tanto, la idea de espacio propio y de encuentro ha funcionado, se ha logrado que las mujeres perciban las escuelas como lugares exclusivos para ellas estando “juntas y en común”, en un clima de confianza y sororidad. Las definiciones muestran que las participantes consideran importante el tema de que las mujeres se unan como grupo oprimido para alcanzar metas relacionadas con el sistema sexo-género. Para ello, las alumnas asocian las escuelas con lugares donde se adquieren estrategias a través de la formación y el desarrollo de capacidades. Las definiciones también

coinciden en destacar la pedagogía (cursos) donde se toma conciencia de la realidad. Este pensamiento se vincula a la pedagogía crítica de Freire (1970), donde las educandas toman conciencia y reflexionan para cambiar su realidad en el nivel personal, relacional o comunitario. Además, las participantes destacan que en las escuelas aprenden a valorarse como mujeres y como personas, aumenta así su autoestima y se enriquecen personalmente. Por último, concluyen que este proceso se desarrolla con el fin de lograr la igualdad a través del feminismo y la libertad, por lo que muestran que son conscientes de la desigualdad, de su posición como mujeres y de la necesidad de transformación personal y social.

2. Fase-Valoración: En la segunda fase, las participantes evalúan las estrategias más significativas de las Escuelas de Empoderamiento.

2.1-El primer ejercicio de esta actividad consiste en analizar la percepción de importancia otorgada a las diversas estrategias de las escuelas. Para ello, las participantes valoran aquellas estrategias de las escuelas que consideran más importantes. Cada participante distribuye 5 puntos como considera más adecuado, pudiendo adjudicar los 5 puntos por ejemplo a una sola estrategia. Como se ha mencionado, en esta segunda fase, acuden a la escuela de Basauri 5 participantes, a la escuela de Ermua otras 5 y a la escuela de Getxo 7 participantes por lo que el total de los puntos son 25, 25 y 35 respectivamente.

Tabla 5.6. *Estrategias consideradas más importantes de las escuelas*

Basauri	Ermua	Getxo	Total
7-Desarrollo personal	6-Desarrollo personal	8-Desarrollo Personal	DP 21
6-Formación	6-Formación	8-Formación	Formación 20
4-Participación	5-Participación	5-Relaciones	Participación 11
3-Local/personal	4-Local/personal	4-Local/personal	Local/pers 11
2-Comunicación	3-Pertenencia	3-Comunicación	Relaciones 8
2-Diversidad	2-Relaciones	2-Participación	Comunicación 6
1-Relaciones	2-Diversidad	2-Diversidad	Diversidad 6
0-Pertenencia	1-Comunicación	2-Pertenencia	Pertenencia 5
0-Red de escuelas	1-Red de escuelas	1-Red de escuelas	Red 2

Fuente: Elaboración propia basada en las opiniones de las participantes

La tabla 5.6, muestra que para las participantes lo más importante es el desarrollo personal (DP- 21) de cada una seguido de la formación (20). En un tercer lugar valoran la participación (11) y el local y personal (11) de las escuelas. A continuación las relaciones (8) con las demás mujeres (red personal). En un quinto lugar, valoran la diversidad (6) de las mujeres y la comunicación (6) que reciben por parte de las escuelas. En sexto lugar la pertenencia (5) y finalmente, en último lugar, valoran la red organizativa o de escuelas (2).

Por lo tanto, las mujeres de las diferentes escuelas coinciden en dotar de especial importancia el *desarrollo personal* y la *formación*, lo cual concuerda con las definiciones ahora contempladas, que asocian las escuelas con lugares de bienestar donde tomar conciencia y desarrollar capacidades. En segundo lugar, valoran el *local* y la *participación* también en sintonía con las definiciones al percibir las escuelas como lugares de encuentro entre mujeres donde realizar actividades. Sin embargo, mientras que Basauri y Ermua valoran mejor la participación Getxo no le otorga tanta importancia. Lo contrario que ocurre con las *relaciones (red personal)*, mientras Basauri y Ermua no le dan tanta importancia Getxo le adjudica más importancia.

Por último, las tres escuelas coinciden en conceder menor importancia a la *comunicación*, la *diversidad*, la *pertenencia* y la *red entre escuelas*. Parece que las participantes de Basauri y de Ermua encuentran más semejanzas entre ellas al valorar mejor la participación y en menor medida las relaciones al contrario que las de Getxo. Quizás porque las mujeres de Getxo asocian las escuelas con lugares de encuentro donde socializarse con otras mujeres y pasar ratos de bienestar no vinculados tanto a la participación política sino a una participación más puntual. Sin embargo, las alumnas de Getxo encuentran necesario “salir a las escuelas” para ocupar el espacio público, para visibilizar acciones en favor de la igualdad, así se muestra en el siguiente testimonio grupal.

“A mí me gusta la Escuelas de Empoderamiento todo lo que sea salir a la calle y visibilizar lo que pensamos, lo que sentimos, opinamos. Apoyo que mis hijas lo hagan” (Entrevista Getxo)

2.2-El segundo ejercicio de esta segunda fase consiste en que las participantes puntúen cada estrategia de las Escuelas de Empoderamiento entre 1-10. Es decir, tienen que valorar “cómo de bien” los están haciendo las escuelas. Se trata de **identificar las fortalezas y debilidades de las estrategias organizativas y formativas**.

Como se muestra en la tabla 5.7., las escuelas difieren en algunos resultados obtenidos. Por ejemplo, mientras que Basauri y Ermua son puntuadas excelentemente por su *local* (47 y 50 puntos respectivamente), Getxo es puntuada solamente con 20 puntos. En segundo lugar, las participantes de las escuelas coinciden en puntuar la *formación* (42-45-50). Por otro lado, mientras Basauri (segundo lugar) y Getxo (primer lugar) puntúan alto el *desarrollo personal*, Ermua lo posiciona en un sexto lugar.

Tabla 5.7. *Puntuación de las estrategias de las Escuelas de Empoderamiento*

Basauri	Ermua	Getxo
47-Local/material/personal	50-Local/material/personal	53-Desarrollo personal
42-Desarrollo personal	45-Pertenencia	50-Formación
42-Formación	45-Formación	50-Participación
37-Relación	43-Relacion	49-Relaciones
37-Participación	41-Participación	49-Pertenencia
34-Comunicación	40-Desarrollo personal	46-Comunicación
33-Pertenencia	36-Comunicación	45-Diversidad
31-Diversidad	35-Diversidad	20-Local/material/personal
31-Euskera	29-Red de escuelas	16-Red de escuelas
25-Continuidad		
14-Red de escuelas		

Fuente: Elaboración propia basada en las puntuaciones de las alumnas participantes

En un término medio las escuelas valoran la labor de las escuelas en las estrategias de *participación*, *relaciones* (red personal) y *pertenencia*, esta última Ermua la valora en un segundo lugar (45puntos). Posteriormente valoran la *comunicación* (25-36-46 puntos) y luego la *diversidad* (31-35-45 puntos). En último lugar, las escuelas coinciden en puntuar con la calificación más baja la *red de escuelas* (14-29-16 puntos). Además, Basauri añade los puntos del *euskera* y la *continuidad* de las actividades en una posición baja (31 y 25 puntos) respectivamente.

Los resultados muestran que *la formación* es una constante que cumple su objetivo. Es decir, se incluye en las definiciones de las escuelas, se valora como importante y se puntúa como una fortaleza en todas las escuelas. Esto quiere decir, que las participantes están satisfechas con la pedagogía que se aplica tanto con la metodológica como con el contenido y con las personas vinculadas. Por ejemplo, la satisfacción hacia las formadoras es general.

También el *desarrollo personal* se considera una de las principales fortalezas de las escuelas, en cambio el empoderamiento colectivo se cumple solo parcialmente.

En cuanto *al local*, sí que existen diferencias importantes entre las escuelas. Como hemos analizado, el local es un factor que las participantes consideran importante. Pero mientras en Basauri y Ermua los resultados muestran que las mujeres están muy satisfechas con sus locales, en Getxo están poco satisfechas y alegan que es un espacio reducido para las proporciones geográficas del municipio que acoge a tantas mujeres (42.369 mujeres censadas en el año 2014, Eustat). Además, la oficina de la técnica de igualdad se encuentra situada en un edificio diferente a la escuela dificultando el trabajo. En este punto hemos considerado importante recoger las opiniones de las participantes de Ondarroa que en las entrevistas han explicado que el espacio no es enteramente suyo porque comparten con otras personas el edificio. Además, se quejan del

frio en invierno y por eso proponen más calefacción. Este factor está muy vinculado con *los recursos* que reciben las escuelas.

Las demás estrategias valoradas, responden coherentemente a la importancia otorgada por las alumnas. Es decir, las *relaciones, la participación, la pertenencia y la comunicación* se valoran bien. Pero existe discordancia entre la importancia que las participantes otorgan a ciertas estrategias (fase 2.1) y la puntuación que asignan a las escuelas (fase 2.2). Por ejemplo, mientras Ermua no dota de tanta importancia a las *relaciones*, posteriormente en la segunda fase (fase 2.2), se valora alto a la escuela en esta cuestión; otro ejemplo ocurre en Getxo cuando perciben la *comunicación* como importante en la primera fase (fase 2.1) pero no están del todo satisfechas con los resultados de las escuelas, opinando que se puede mejorar en este aspecto. Las participantes en general, están contentas con la “comunicación interna” de las escuelas. En este caso, se refieren a la “comunicación externa”; es decir, a que se logre visibilizar la labor de las escuelas en la sociedad y dotarlas de repercusión mediática en el sentido que se analiza en la dimensión dos donde se incide en anunciar los logros públicamente para visibilizar y crear referentes en la sociedad.

Las participantes de las escuelas, coinciden en valorar bajo la *red organizativa o de escuelas*, a la que tampoco le han dado importancia en la fase 2.1. Parece que no valoran el hecho de que exista una red entre escuelas y tampoco creen que las escuelas lo potencien.

Lo mismo que ocurre con la *red organizativa* se aplica en la estrategia sobre *diversidad*. Las alumnas en estos talleres evaluativos no le dotan de gran importancia y además opinan que las escuelas pueden mejorar bastante en este aspecto aun cuando no lo consideran trascendente. Sin embargo, en las entrevistas sí se valora la diversidad entre las mujeres considerándose una fortaleza de las escuelas, como algo enriquecedor. Además, se ha logrado que las *redes entre personas* funcionen, en el sentido de que se genera un clima de sororidad entre las mujeres.

En cambio, uno de los retos principales de las escuelas se centra en atraer a las mujeres jóvenes y a las mujeres inmigrantes, ya que lo viven como una debilidad. Por este motivo, piensan en fórmulas y estrategias posibles para lograr vincular a estos grupos de mujeres a las escuelas.

Por último, la implementadora, considera que se han logrado objetivos en la *participación*, como hemos analizado en la dimensión dos, donde destaca que se han creado grupos de participación autónoma, sin embargo no lo considera suficiente. Sobre todo las participantes con mayor formación de género y trayectoria feminista, piensan que se debe lograr más participación por parte de las mujeres vinculadas a las escuelas.

“...uno de los retos sería conseguir que esa gente que asiste a los grupos luego se quede por aquí participando, que haya flujos... (Implementadora 2)

En la tabla 5.8 se muestran las fortalezas y debilidades de las Escuelas de Empoderamiento según resultados analizados a partir de los talleres evaluativos.

Tabla 5.8. *Fortalezas y debilidades de las escuelas a partir de los resultados*

Dimensiones	FORTALEZAS	DEBILIDADES
Personal	Desarrollo personal	-----
Organizacional	Formación-Pedagogía	-----
	Espacio: Basauri, Ermua	Espacio: Getxo, Ondarroa
	Recursos: servicios	Límites económicos
	Comunicación interna	Visibilidad, más repercusión
	Diversidad edades	Diversidad: jóvenes e inmigrantes
Comunitaria	Grupos autónomos	Mayor participación
	Redes personales	Redes Organizativas (escuelas)

Fuente: Elaboración propia

Se muestra como la *dimensión personal* se contempla como una fortaleza y por lo tanto no hay debilidades. Lo mismo ocurre con la *formación* dentro de la dimensión organizacional. En cambio el *espacio* puede mejorarse en Getxo y Ondarroa así como los *recursos económicos* en todas las escuelas. Otros aspectos a mejorar son la *comunicación externa* y la *diversidad en mujeres jóvenes e inmigrantes*. En la dimensión comunitaria podría mejorarse la mayor participación en *grupos autónomos* y por último que la *red* entre escuelas se proyecte más claramente para que las alumnas las sientan y puedan participar en los diferentes municipios.

3- Fase-Propuestas de mejora: En esta tercera y última fase, las participantes reflexionan y dialogan sobre cada estrategia **proponiendo ideas y planes de mejora para el futuro** (Anexo XIII, Fase 3). Se analizan a continuación según estrategia:

A pesar de que la **formación** está muy bien valorada, los resultados muestran que las participantes consideran muy importante esta estrategia pedagógica y proponen mejoras. Las alumnas están satisfechas con los cursos y talleres porque responden a sus peticiones y necesidades. Sin embargo, comentan que a veces los grupos se completan dejando a personas fuera debido a la demanda existente. Por eso, sugieren que se formen más grupos. Por otro lado, las alumnas indican la posibilidad de ampliar los cursos y talleres para profundizar en la materia y que haya una continuidad. Es decir, que se impartan niveles de docencia en cada curso-taller, lo que a su vez, podría facilitar el afianzamiento de las relaciones entre las participantes.

Es decir, esta sugerencia la vinculan a generar grupo, ya que significaría que las mujeres estarían más horas compartiendo experiencias y aprendizaje, consolidándose las **relaciones**. Además, las alumnas se quejan de que algunas mujeres comienzan los talleres y luego dejan de asistir, por

eso, proponen un control de asistencia. Se ha sugerido también más sensibilidad de género en algunos talleres, lo cual contrasta con la satisfacción generalizada de las alumnas con las formadoras.

Así mismo, proponen que existan más espacios de debate entre las participantes. Lo cual es un indicador de que consideran importante contrastar ideas entre ellas en un acto de aprendizaje horizontal y como estrategia pedagógica y crítica para buscar soluciones y lograr objetivos, practicando así la pedagogía problematizadora y liberadora de Freire (1970).

Por último, las mujeres argumentan que aunque la documentación de las escuelas siempre se escribe en bilingüe los cursos suelen ser en castellano. Por eso, algunas alumnas tanto de Basauri como de Ermua han propuesto que se oferten más cursos y talleres en euskera. Algunas realizan esta sugerencia porque se sienten más cómodas dialogando en este idioma y otras con la intención de mejorar y aprender el idioma.

En cuanto al **desarrollo personal**, las participantes coinciden en que es algo personal y propio de cada persona y que el tipo de curso-taller y grupo son factores condicionantes. Además, insisten en que por medio de los talleres y la reflexión, las alumnas toman conciencia. Es decir, están satisfechas y no creen necesaria ninguna mejora. Este resultado muestra que las escuelas han conseguido que las mujeres se sientan cómodas, más capacitadas y valoradas. Las participantes también aluden a mejoras relativas a **servicios o recursos personales**²⁰².

Como ya se ha anticipado, los **espacios** de Basauri y Ermua son muy bien valorados, las participantes se encuentran contentas y satisfechas. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la escuela de Getxo. Por una parte, las alumnas de Getxo piden más de una escuela para el municipio que consideran procede dada la extensión y los recursos económicos del territorio. Además, explican que falta un lugar de encuentro más íntimo como puede ocurrir en la escuela Marienea de Basauri o en la Casa de la Mujer de Ermua donde las mujeres pueden reunirse a tomar café o comer algo en sus cocinas acondicionadas para uso público. Es decir, echan de menos un espacio propio donde se sientan parte del lugar y puedan relacionarse más cómodamente.

Como acabamos de analizar las alumnas también dotan de importancia a la estrategia comunicativa y distinguen entre la **comunicación interna** y la **comunicación externa**. Es

²⁰² En las entrevistas las participantes de Ondarroa (Etxelila) proponen que se incorpore una oficina de información sexual.

decir, por una parte proponen que se haga más publicidad de las escuelas porque según ellas hay personas que no saben de su existencia o tienen una idea equivocada de lo que se hace, para esto proponen utilizar las redes sociales. De este modo, se puede visibilizar la labor realizada y que la ciudadanía conozca la red de escuelas. Es decir, se trata de una estrategia que sirve para llegar a más mujeres que desconocen su existencia. Por otro lado, a nivel de comunicación interna, sugieren que los emails que reciben sean claros y escuetos, sin demasiada información.

La estrategia comunicativa se vincula con la estrategia de **red organizativa** ya que las alumnas apuntan que se desconoce “la red” de las cuatro escuelas. Insisten en que se difunda más información sobre los programas de las diferentes escuelas. De este modo, mejorando la información interna y celebrando diferentes tipos de reuniones entre las mujeres vinculadas a las escuelas podría fomentarse el sentimiento de red organizativa entre las participantes de todas las escuelas. Ellas mismas argumentan que aunque perciben la red interna de cada escuela no sienten la red entre las cuatro escuelas. Algunas alumnas afirman haberse relacionado con otras alumnas de otras escuelas porque han asistido a la fiesta de fin de curso que se celebra todos los años entre las escuelas.

“No, yo vengo aquí y ya está. No tengo relación, no sé cómo va, cómo funciona la red de escuelas, la verdad es que no” (Entrevista Basauri)

La red a su vez genera sentimiento de **pertenencia** a las escuelas. Las participantes comentan que están a gusto y que es algo personal pero siempre hay mujeres que se encuentran más desvinculadas porque acuden solas o se sienten más inseguras. En este sentido, el hecho de no conocer a la gente en las escuelas es un factor para no vincularse tanto o acudir menos. Por eso, aunque las participantes perciben las escuelas como un lugar abierto, proponen realizar un “plan de acogida” para las personas que llegan por primera vez. También comentan que en relación con las amistades no hay continuidad porque los talleres finalizan y no da tiempo a entablar relaciones estrechas. Según ellas, cada mujer decide hasta qué punto quiere relacionarse en las escuelas.

Las alumnas entienden la **participación** como la acción de acudir a las escuelas y tomar parte en los talleres y cursos. Proponen que no coincidan muchas actividades al mismo tiempo para que así las mujeres tengan la oportunidad de combinarlas y acudir a más de una. También refieren que hay gente que no participa porque no tiene interés. En esta línea, las implementadoras y técnicas abogan por incentivar la participación como estrategia política pero como explica una implementadora (Implementadora 2) las mujeres tienen que poder, querer y

saber. Esta argumentación, coincide plenamente con los requisitos del empoderamiento propuestos por Charlier & Caubergs (2007). Por eso, se propone trabajar la participación en los cursos y talleres y que las formadoras implementen y guíen a las alumnas en este sentido. De este modo, se pretende concienciar de la importancia de la participación para lograr objetivos relacionados con las necesidades e intereses estratégicos.

“En los mismos cursos las formadoras tendrían que abrir cauces y hacer a las personas conscientes de que pueden participar que es al final el proceso de empoderamiento. Son ellas las que pueden practicar y luego poner a disposición de esas mujeres espacios donde pueden interferir y reunirse y poner en práctica. Pueden venir a cursos y luego que sepan...para participar no basta con querer, ni saber, ni poder tienen que darse las tres. Tienes que poder, querer y tienes que saber y claro poner medios para que las tres se den” (Implementadora 2)

Otra de las propuestas para fomentar la participación es realizar actividades en la calle. Las participantes piensan que puede ser una estrategia para que las mujeres se motiven, además de visibilizar la labor de las escuelas en el espacio público. Un ejemplo son los grupos de llamados “Andrabanda feminista, batukada”, analizados en el apartado 5.2 de este capítulo.

Por último, las mujeres vinculadas a las escuelas echan de menos más **diversidad** en cuanto a mujeres jóvenes e inmigrantes. Como se ha analizado, las técnicas e implementadoras se plantean dos retos principales: atraer a chicas jóvenes (menores de 25 años) por una parte y a mujeres de culturas diferentes por otra. Por eso, las alumnas proponen integrar a las mujeres inmigrantes a través de los hijos e hijas de sus familias. Para la gente joven, las alumnas comentan que hay muchos temas que trabajar y proponen que se impliquen más los agentes educativos.

Respecto a los formatos de metodología, las participantes, ponen de ejemplo talleres y cursos que han logrado atraer con éxito a las mujeres jóvenes: la Autodefensa Feminista, Beldur Barik o Batukada. Es decir, se trata de acertar con el tipo de metodología y de contenido que las mujeres jóvenes consideran interesantes y atractivos. Finalmente, existen otras estrategias de atracción como la dotación de créditos universitarios o simplemente ir a buscarles sin esperar a que ellas aparezcan.

En cuanto a las mujeres de origen extranjero, cada escuela vive su experiencia particular. Es decir, como se ha explicado al principio de este punto, las escuelas son diferentes, cada una se desarrolla según su identidad y sus peculiaridades. Por ejemplo, la escuela que más éxito alcanza con la participación de mujeres inmigrantes es Getxo. Sin embargo, todas las escuelas trabajan por intentar integrar y acoger a estas mujeres. Las participantes comentan que las mujeres inmigrantes se sienten lejanas a las escuelas y la cultura, además manejan otros horarios a los

que habría que adaptarse como estrategia integradora. Asimismo, proponen aprovechar las oportunidades de cada municipio y escuela. Por ejemplo, una de las potencialidades y del éxito de atraer a las mujeres inmigrantes en Getxo radica en trabajar en común con el Departamento de Inmigración, lo que podría extenderse a las demás escuelas. En el caso de Basauri, encuentran una oportunidad de relacionarse con estas mujeres cuando acuden al Centro de Información a Mujeres, por lo que se enfatiza la importancia de las redes y sinergias dentro y fuera de las casas y escuelas.

5.4. Percepción de los efectos empoderantes

Finalizamos este capítulo analizando la **percepción del proceso empoderante** de las mujeres vinculadas a las escuelas. Por una parte, las carencias y necesidades detectadas en el proceso empoderante ¿Cuáles son las necesidades de las mujeres según el criterio de éstas?

Por otra parte, los indicadores empoderantes de las mujeres participantes que reflexionan sobre la transformación percibida a través de las Escuelas de Empoderamiento. Para ello, primero se les pregunta a las formadoras sobre el cambio que perciben en las alumnas y luego se pregunta al total de las participantes (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras) sobre su autopercepción de cambio ¿Sienten las mujeres que están empoderadas o que las escuelas les han transformado? ¿En qué puntos del proceso ha aumentado su empoderamiento?

De este modo, cerramos un análisis circular que nos devuelve a los apartados anteriores donde se desarrollan las representaciones del empoderamiento, las estrategias de las escuelas y las valoraciones de las mujeres en base a percepciones que muestran las necesidades prácticas de las participantes.

Las carencias y necesidades detectadas en el camino de igualdad sexo-género se vinculan a los motivos y razones por los que las mujeres acuden a las escuelas. Como se ha analizado y mostrado en los resultados del segundo apartado de este capítulo (5.2), uno de los motivos por los que las mujeres acuden a las Escuelas de Empoderamiento es de índole educativo, es decir, motivos relacionados con el aprendizaje y la formación. El segundo motivo es de índole social, las mujeres se sienten solas y reclusas en espacios pensados para ellas. El tercer motivo es de índole político, las mujeres han tomado conciencia y participan para lograr objetivos estructurales. De cualquier forma, todos los motivos se arraigan a una desigualdad estructural sexo-género. Como argumenta la formadora (Formadora 13), la cuestión no radica en comparar a las mujeres vascas con las mujeres de otros tiempos y otros lugares sino de compararlas con los hombres.

“Pero también puedes compararte con los varones que es la clave. Tendemos a compararnos con otras mujeres de otros lugares y otras épocas y la comparación clave es con los varones: cuánto tiempo dedican al trabajo doméstico, qué tipo de salario recibimos unos y otros, cuál es la presencia de hombres y mujeres en los consejos de administración, en los gabinetes de los gobiernos etc... Abí vemos, si nos comparamos con otras mujeres en otros lugares como en Arabia Saudí vemos que estamos de maravilla y podemos columpiarnos y relajarnos. Pero si comparamos cómo vivimos el amor y el sexo, la vida laboral, el trabajo que queda por hacer es bastante porque seguimos estando peor en casi todos los campos. Pienso por ejemplo en la cuestión del arte, el trabajo que cuesta a una mujer artista exponer, el trabajo que cuesta a una mujer deportista que su trabajo tenga un reconocimiento, el tema de los salarios, el trabajo doméstico...” (Formadora 13)

Detrás de estos motivos se detectan carencias o necesidades en las mujeres. Por eso, se ha preguntado a las formadoras sobre las carencias que perciben en las alumnas que acuden a las escuelas, sobre las necesidades e intereses pendientes y los aspectos que se deben cubrir en este contexto de red de mujeres de Bizkaia en el camino del empoderamiento.

Las formadoras reflexionan sobre la necesidad de atender a las necesidades prácticas e intereses estratégicos de las mujeres y cada una lo hace desde el punto de vista de la materia que trabaja en su curso o taller y desde su experiencia profesional vinculada a las mujeres que acuden a sus sesiones.

En los cursos y talleres, se trabaja el sistema desigual sexo-género como materia transversal, ya que es el motivo de las inequidades entre sexos. Para ello, se comienza desde la toma de conciencia y el desarrollo de habilidades como primer paso del empoderamiento personal. Considerándose la educación empoderante y crítica la llave para subsanar la falta de conciencia sobre el sistema sexo-género. Como expresa una implementadora (Implementadora 3), *“la educación es la herramienta para el empoderamiento”* esta premisa se aplica tanto en el caso de las mujeres con bajo nivel formativo como en el caso de las mujeres que han tomado conciencia y que desean profundizar en la materia.

“Educación es la llave para la libertad y la liberación de las mujeres, objetivo principal a través de la formación. La herramienta para ese empoderamiento y esa libertad... Profundizar: hay gente que ya tiene muy interiorizado el discurso feminista y que necesita ir más allá de los cursos típicos. Se le quedan pequeños, necesitan profundizar en el activismo feminista” (Implementadora 3)

“La mayoría de las personas se sorprenden cuando se dan cuenta que hasta entonces no miraban con las “gafas moradas”. Entonces en ese sentido, la gente queda agradecida” (Formadora 14)²⁰³

²⁰³ “Jende gehienak sorpresa hartzen du edo konturatzen dira ordura arte beraiek ez zutela ikusten “betaurreko morereekin”. Orduan jende guztia geratzen da esker onez zentzu borretan” (Formadora 14)

Se detecta también la necesidad de que las mujeres se reúnan en grupo para reflexionar y compartir experiencias. Las mujeres necesitan expresar lo que les sucede y de alguna manera ir encontrando respuestas a través de la reflexión y el aprendizaje con las demás compañeras. Este factor coincide con las experiencias internacionales donde también se reúnen las participantes en un ejercicio de compartir vivencias (Birden, 2002; Narushima, 2004; Shresta, 2003). Recordando a Rowlands (1997), se trata de trabajar el poder *con* otras mujeres en aras de mejorar su futuro. De este modo, ponen en común vivencias que en privado entienden como personales y en grupo las entienden como causas de un sistema político-social y cultural concreto que les convierte en grupo vulnerable o “grupo oprimido” siguiendo a Freire (1970). Por eso, a través de la educación liberadora el grupo social se permite tener la capacidad de percibirse como apto para valorarse, ocupar espacios, tomar decisiones y expresar sus necesidades para así poder generar el cambio real y efectivo (Batliwala, 2007; Kabeer, 1997; Kieffer, 1984; Rowlands, 1997; Sánchez 2007).

“Hay mucha variedad, algunas llegan con necesidad de compartir lo que les pasa. Yo siempre digo que esto no es un grupo de terapia pero simplemente hablar, sin ponerse dramáticas, contar que te has divorciado después de muchos años y que te sientes súper bien. Hay mucha necesidad de compartir con mujeres, nuestras cosas de la vida diaria normal, luego habrá procesos más dolorosos traumáticos pero existe esa necesidad de expresar lo que te está pasando por dentro. No estamos en contacto con lo que sentimos o no sabemos expresarlo” (Formadora 6)

“Tiene que haber siempre grupos de reflexión. La experiencia de la maternidad produce una reflexión que puede ser canalizada hacia el feminismo porque el feminismo le va a dar herramientas para que puedan no sólo reflexionar sino actuar” (Formadora 7)

Las formadoras, destacan que las mujeres se sienten limitadas por la socialización. Encontramos aquí el quid de la cuestión, ya que desde este entender del “rol mujer” se derivan las limitaciones. Es decir, la principal carencia viene dada de un sistema desigual que sitúa a las mujeres en un rango inferior al de los hombres. Como argumenta Kimmel (1997) ser hombre significa “no ser mujer” lo que conlleva un sometimiento por parte de las mujeres. El problema según la formadora (Formadora 10), es que lo femenino que se vincula a las emociones y a los cuidados, carece de valor. Esta ideología patriarcal que desvaloriza a las mujeres y les limita como seres humanos, les impone mandatos de género como por ejemplo no permitirse ser egoístas y posicionarse en último lugar. Por eso, la formadora (Formadora 10) explica que las mujeres siempre están en búsqueda, sintiéndose incompletas. Esta reflexión coincide con Paricio (2013) o Codina (2016) que vinculan los mandatos de género con la maternidad, las tareas domésticas y el físico. Es decir, como explica la formadora (Formadora 10), se trata de paliar contra unas “adherencias de género” que constriñen y enferman a las mujeres que no encuentran salida a

ese “malestar sin nombre”. Todos estos mandatos de género repercuten negativamente en la salud de las mujeres tanto a nivel físico como mental.

“Como la socialización es tan fuerte, estamos siempre como con una tara de no llegar, con una limitación, voy cargando, cargando... soy siempre imperfecta, esa exigencia tan elevada. Sigo reclamando espacios pero también nunca dejar de lado y desvalorar del espacio privado, la familia, los cuidados y demás porque es ahí donde está la vida. ...porque no se le da valor a las emociones y a los sentimientos porque es la parte femenina de la humanidad. Si no fuera la parte femenina se le daría valor... porque estamos en búsqueda y no logramos especificar qué nos pasa a las mujeres, estamos en búsqueda. Somos mujeres con historias, trabajo, familia... con proyectos de vida pero llevamos adherencias de género que son estas construcciones que nos limitan, que nos dice que está bien que no está bien, hasta que no hablamos de todas esas cuestiones nos autocalificamos como hechas a medias, vacías, la soledad se interpreta de otra manera no se interpreta como un momento para conocerme, vivir, crecer etc. porque tenemos una historia tenemos esas adherencias que se nos pegan” (Formadora 10)

“Las dificultades que más tienen las mujeres en general es eso: los límites, la dificultad de poner límites, dar y recibir, la dificultad de recibir y el exceso de dar esperando valoración externa entonces el cambio de paradigma...” (Formadora 2)

Con el objetivo de solventar estas carencias y límites las formadoras, técnicas e implementadoras recapacitan sobre el sistema estructural sexo-género que es la raíz de estos problemas, la masa oculta del iceberg como expresa Legarreta (2012). Es decir, las carencias de las mujeres además de emocionales y sociales vienen de forma más sutil como son la falta de derechos que permiten vivamos en una desigualdad que se traduce en violencia estructural.

“...ni la violencia ni la desigualdad que van de la mano, violencia y desigualdad. El ejercicio de mantener el control en este caso a las mujeres...” (Formadora 9)

Para enmendar estas carencias, las técnicas y formadoras abogan por la movilización y la participación de las mujeres en las calles con el fin último de aplicar el poder *para* de Rowlands (1997) y transformar las relaciones desiguales. Como expresa la técnica (Técnica 4), la clave radica en incidir sobre la falta de intereses estratégicos. Por una parte, parece que es fundamental conseguir unos derechos a nivel internacional, estatal y local. Tanto la legislación internacional a través de Conferencias y asociaciones enfocadas en los derechos de las mujeres (Beijín, 1995; ONU Mujeres, 2012), como la Ley vasca 4/2005 redactan preceptos en aras de lograr la igualdad, pero como afirma la formadora (Formadora 4) se ha comprobado que los derechos también son vulnerados. Parece que éste es uno de los motivos por el que las mujeres siguen luchando. Esta idea coincide con la importancia que dotan las mujeres a tomar conciencia, participar públicamente y ocupar los estratos de poder. Según estas mujeres, éste es el medio para lograr verdaderos cambios estructurales.

“...el nivel de los derechos; el nivel de la igualdad formal digamos y luego el nivel de movilización y de consensos entre mujeres y de fuerza en la calle etc. hay como esos dos niveles. Desde luego, la legislación ha tenido avance en materia de mujeres pero estamos viendo también lo vulnerables que son y de qué forma tan contundente y rápida pueden deshacer esos derechos” (Formadora 4)

“Es diferente nuestro proceso de empoderamiento y el de África, falta intereses estratégicos, ahí está el quid de la cuestión, tenemos unas necesidades completamente vacías, estar en el proceso para tomar conciencia” (Técnica 4)²⁰⁴

Frente a todas estas carencias y necesidades se ha analizado la **percepción de empoderamiento de las mujeres vinculadas a las escuelas**. Para ello, se ha preguntado a las participantes sobre su autopercepción de empoderamiento. Pero primero, se ha consultado a las formadoras sobre los indicadores que utilizan u observan en sus talleres para confirmar que las alumnas se empoderan en estas sesiones. Como apuntan Soler et al., (2014), es muy trabajoso encontrar indicadores de empoderamiento y éstos varían según el contexto, los factores socio-culturales y la participación de cada persona. De hecho, Camberos (2011) o Murgialday (2013), critican la ausencia de indicadores sobre el empoderamiento y concluyen que no existe una medida universal de empoderamiento. Por eso, cada análisis debe adaptarse a cada contexto. Sin embargo, contrariamente a esta argumentación, las formadoras han contrastado indicadores de empoderamiento en sus alumnas fácilmente y sin dudar. Estos indicadores detectados por las formadoras, señalan cambios físicos y psíquicos en las mujeres, lejos de concretarse en medidas cuantitativas coincidiendo con la argumentación de Kabeer (1999). Es decir, lo primero en que se fijan las formadoras es en el estado físico de las mujeres en los primeros días de clase. Se fijan en aspectos de comunicación no verbal como las posturas o posición del cuerpo, el semblante de la cara o la vestimenta.

“Me fijo en cómo llegan el primer día, a nivel físico, de cuerpo, de vestimenta y de cómo se comunican y casi siempre veo una evolución. Hombre, si son muy cortitos no me da tiempo a ver nada pero suelo ver evoluciones y en algunas se ve muy claramente. De sonrisas, quitar vergüenzas, hablar más, forma de comportarse” (Formadora 2)

“...sabes testar cómo sale la gente: las caras, el cuerpo, si te piden, si llegan las dos y no quieren recoger, si hacen propuestas es un indicativo bastante potente” (Formadora 6)

Las formadoras señalan que el cambio se percibe gradualmente a lo largo de las sesiones, no sólo a través de indicadores físicos como las posturas corporales sino también a través de indicadores psicológicos. Según las formadoras, algunas alumnas manifiestan su cambio

²⁰⁴ “Desberdina da gure jabekuntza prozesua eta Afrikakoa, interes estrategikoa falta da, hor dago koska, behar batzuk danzkagu guztiz butsik, kontzientzia hartzeko prozesu horretan egon...” (Técnica 4)

verbalmente, hablando de su intimidad, reconociendo situaciones o a través de reflexiones. Se repiten expresiones como *cambiar la mirada* o *quitar un velo* (Formadora 3, Formadora 7). Es decir, las alumnas cambian a lo largo de las sesiones y son conscientes de su cambio en la mirada de ver las cosas de otra manera, cambian la percepción de ellas mismas y también del mundo que les rodea.

“Uno que es fundamental es cuando la gente después de una semana me dice le ha pasado algo y que se ha acordado de algo que vimos en el taller porque eso significa quitar un velo mínimo aunque sea... La gente manifiesta que ahora ve las cosas de otra manera” (Formadora 3)

“Y es gradual, se podría hacer perfectamente grabar cómo van comentando los libros, cómo aumenta, cómo integran la mirada...” (Formadora 7)

El cambio de actitud que se percibe en las alumnas a lo largo de las sesiones es otro indicador de transformación como por ejemplo, los comentarios en clase o la confianza que se percibe en el ambiente. Según Charliers & Caubergs (2007) los indicadores a nivel individual se reflejan en la adquisición de una mayor autonomía, confianza o autodeterminación y en el desarrollo de capacidades para liberarse y para responder a necesidades. En este sentido, las alumnas encuentran un lugar cómplice donde se sienten cómodas para expresarse.

“...que hay algunas que cuentan después de un taller se han lanzado a ligar u otras que se sienten que son menos exigentes o tolerantes entonces sí que veo un cambio de actitud” (Formadora 12)

“...sí que noto cambio y ellas mismas dicen que es un espacio donde hay confianza y pueden expresar cosas que en su entorno inmediato no pueden expresar y sí se ve una evolución de reconocer cosas que te pasan en el día a día” (Formadora 11)

Las formadoras subrayan como clave, sobre todo, las confesiones y testimonios que reciben de las propias alumnas. No sólo reciben comentarios sobre la toma de conciencia personal sino también indicadores que reflejan la toma de conciencia sobre la importancia de que las mujeres actúen para lograr un sistema más igualitario. En este sentido, como afirma la formadora (Formadora 9), es de vital importancia que las mujeres entiendan lo que significa ser feminista. Es decir, que se identifiquen con una identidad feminista porque supone transformarse internamente para transformar el exterior materializando así el cambio de dentro hacia fuera que resalta Batliwala (1994) y la conciencia crítica defendida por Freire (1970).

“...dicen -yo a partir de ahora feminista-, es indicador de un cambio a la hora de interpretar lo que significa el feminismo” (Formadora 9)

Finalmente, se ha preguntado a las mujeres participantes si perciben que están empoderadas y cómo sienten que han cambiado o si se han transformado de alguna manera en las Escuelas de Empoderamiento.

Los resultados muestran que el cambio percibido es diferente en función del nivel de conciencia feminista de cada mujer. Por un lado, las mujeres que se inician en la formación de género a través de las escuelas, comienzan a tomar conciencia del sistema sexo-género y a empoderarse de forma personal. Por otro lado, las mujeres con mayor bagaje feminista afirman que el verdadero cambio transformador lo han experimentado gracias al feminismo en un momento anterior a las escuelas. Es decir, estas mujeres sienten un alto grado de empoderamiento que según ellas les ha aportado el feminismo.

“Yo me siento muy empoderada gracias al feminismo sin lugar a dudas” (Formadora 9)

“Mi espacio de empoderamiento ha sido la Asamblea de Mujeres, la militancia feminista” (Técnica 2)

“En mi caso el empoderamiento me lo ha dado mi sensibilidad, el ser feminista y mi conciencia feminista que ha ido forjando una identidad” (Alumna 8)

Estas participantes con formación de género y alto nivel de conciencia, están de acuerdo con la idea de que el empoderamiento es un proceso que nunca acaba, por lo que piensan que se sigue creciendo según se avanza en este proceso. Esta misma idea la comparten las autoras feministas y estudiosas de la igualdad de género que desde los años 80 y hasta la actualidad han profundizado en el concepto y en los ejes o dimensiones de empoderamiento como se contempla en el capítulo primero. Por ello, como se analiza más adelante, las mujeres vinculadas a las Escuelas de Empoderamiento, independientemente del nivel formativo y la experiencia feminista, siguen tomando conciencia y desarrollando habilidades. La diferencia entre las participantes, radica en el nivel de conciencia alcanzado o en el desarrollo de habilidades. Por ejemplo, mientras una mujer que se inicia en el proceso de empoderamiento toma conciencia de una injusticia evidente, la mujer con mayor formación toma conciencia de injusticias más sutiles o difíciles de detectar que se aceptan como comportamientos naturales en la sociedad.

“Prozesu baten barruan bezala ikusten dut, beti egongo da zerbait jorratzeko/ Lo veo como dentro de un proceso, siempre habrá algo para mejorar” (Técnica 4)

“...me siento empoderada pero siempre parcialmente...es difícil” (Implementadora 3)

“Yo igual porque soy más joven pero yo todavía no estoy empoderada totalmente desde luego

-Hombre, empoderada totalmente no vas a estar nunca

-Sí estoy en algunos aspectos pero me queda mucho y sí que a raíz de venir he dado muchos pasos” (Entrevista grupal 2)

“Yo creo que eso forma parte de un proceso que tú ya estás haciendo y que la escuela acompaña muy bien. Y yo el proceso que hice fue trabajo interno y un refuerzo sobre ser más consciente con lo que soy” (Entrevista grupal 3)

Además, los resultados muestran que la percepción general de las participantes sobre su vínculo con las Escuelas de Empoderamiento es positiva, sienten que les aporta bienestar, enriquecimiento y crecimiento personal. Por tanto, las participantes (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras) perciben que se siguen empoderando y fortaleciendo en mayor o menor medida a través de las Escuelas de Empoderamiento en varios niveles. Como expresan una formadora (Formadora 8) y una alumna (Alumna 26), se siguen empoderando en el nivel personal, en el nivel profesional y en el nivel relacional, gracias a las escuelas.

“A mí me empodera (las escuelas) en muchos aspectos: en el personal cojo mucha más seguridad, además aprendes del propio tema de las experiencias de las mujeres sobre lo que escucho de ellas me dan nuevas ideas y claves, nuevos temas para trabajar. Personalmente me enriquezco como mujer porque normalmente te devuelven cosas positivas es raro que te devuelvan una evaluación negativa. No me ha pasado hasta ahora. En lo individual y como persona me enriquezco de sus experiencias y aprendo de ellas. A nivel profesional si les haces reflexionar y plantearse cosas diferentes y nuevas siempre hay alguien que le sirve mucho, mucho, mucho. Normalmente el grupo trabaja muy bien. Me enriquezco mucho a muchos niveles y a nivel relacional hago relaciones nuevas” (Formadora 8)

“Konturatu nintzen teoria batzuk nituela eta praktikan jartzeko, arlo pertsonalean, familian, parejan, kaleko harremanetan... kontradikzio handiak sortzen ziren / Me di cuenta que tenía unas teorías y a la hora de poner en práctica, en el ámbito personal, familiar, de pareja, en las relaciones de la calle...se creaban contradicciones” (Alumna 26)

El factor común de las participantes se centra en el **nivel personal** ya que todas las participantes (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras), afirman seguir aprendiendo y enriqueciéndose personalmente. Los resultados muestran que el aprendizaje consiste en tomar conciencia y desarrollar habilidades, activándose la conciencia crítica que Freire (1970) considera el inicio de la transformación real de la persona que a su vez puede generar cambios en la sociedad. En esta etapa individual del empoderamiento las mujeres primero toman conciencia sobre el medio y luego construyen una autoimagen positiva y adquieren competencias como argumentan Bacqué & Biewener (2016). Por tanto, las participantes confirman que se produce el cambio inicial que es interno o psicológico recordando a Rowlands (1997) y Zimmerman (1995) y que se produce de dentro hacia fuera. Sin embargo, Batliwala (1994) añade que el cambio de conciencia suele ocurrir desde fuera, iniciado por agentes externos como es el caso de las Escuelas de Empoderamiento. Para ello y como se ha analizado, las escuelas implementan una metodología basada en la educación empoderante, crítica y feminista que se sustenta en compartir experiencias e historias de vida entre las mujeres. Por tanto, a través de un método donde las mujeres se unen en pequeños grupos para debatir, reflexionar y poner en común

vivencias, en un entorno de organización (Escuelas de Empoderamiento), se logra que se empoderen personal o psicológicamente. Así lo argumenta una implementadora (Implementadora 3) cuando expresa que las mujeres en las escuelas se empoderan personalmente al aprender y tomar conciencia desde la “mirada feminista” que se desarrolla en los cursos, de este modo las mujeres refuerzan la autoestima y logran tomar decisiones personales.

“Creo que se ha cumplido y se cumple la parte del empoderamiento personal. De hecho, la mayoría de las mujeres se apuntan para tener una perspectiva sexo- género o un enfoque feminista pero sobre todo lo hacen para desarrollarse personalmente, una cuestión más introspectiva. En muchas mujeres vemos que vienen para reforzar la autoestima. También se cumple esa parte de formación de que las mujeres aprenden cosas sobre un tema en concreto y desaprenden cosas que es otro objetivo de la Escuela de Empoderamiento. Aprenden cosas desde el feminismo, ciertos temas desde esa mirada feminista que desarrollan en los cursos inconsciente o conscientemente pero lo hacen y se cumple ese empoderamiento personal porque ves que muchas mujeres a través de cursos toman decisiones personales...” (Implementadora 3)

Como acabamos de mencionar, en el caso de las alumnas con menor formación, el aprendizaje radica en la toma de conciencia y en el desarrollo de habilidades en un nivel básico que no se ha encontrado en la literatura ya que las definiciones estudiadas en el capítulo uno no distinguen entre niveles o grados de toma de conciencia y desarrollo de habilidades. Sin embargo, los resultados muestran que a las mujeres que se inician en los estudios de género y el feminismo, el acudir a las escuelas les ayuda a transformarse a nivel personal. Por una parte, al comprender mejor la realidad social y cultural sexo-género que lo viven como un “despertar” que conlleva una nueva visión de la vida. En este sentido, la mayoría de las alumnas usan palabras cercanas como “ser consciente, aprender, descubrir, darse cuenta, entender, pensar, cuestionar o adquirir claves”.

Por otro lado, el percibirse como capaces y el adquirir herramientas y claves que les ayudan a desenvolverse gracias a un aumento de amor propio y autoconfianza, les aporta tranquilidad, transformándose así en personas más seguras.

“Sí yo lo noto a nivel personal... a nivel personal ves con más claridad las cosas...” (Alumna 6)

“A nivel personal mucho y cada vez gano más, otra sensación dentro de mí con respecto al mundo. Ahora entiendo más las cosas y tengo otra seguridad. Claro que he cambiado, aparte de que voy cumpliendo años y eso también ayuda pero sí, claro que he cambiado, ahora he encontrado claves (...) se vive mucho mejor así, más en paz sabiendo que conoces más tus capacidades o tus limitaciones, vas explorando” (Alumna 17)

“Se han visto bastantes cosas sobre el lenguaje, medios de comunicación, sobre publicidad y eso te hace ampliar las miras. Caes en la cuenta de cosas que antes no las veías, las dabas por normalizadas y cuestionarte sobre todo por qué se ha normalizado todo esto y profundizar también en algunos temas” (Alumna 18)

Del mismo modo, los resultados muestran que las mujeres con mayor conciencia y formación de género también perciben que siguen aprendiendo y tomando conciencia desde esta nueva realidad.

Estas mujeres a pesar de que perciben que están empoderadas y que visten las “gafas moradas”, se sorprenden cuando descubren que se siguen fortaleciendo tomando conciencia y aprendiendo o adquiriendo nuevas capacidades, pero ¿en qué sentido se empoderan?

Los resultados muestran que la socialización y la culturización es tan fuerte que incluso las mujeres con experiencias teóricas y prácticas feministas son conscientes de su “mochila” que les pesa, como expresa una técnica (Técnica 2). Por eso, siguen aprendiendo y desaprendiendo. Por otro lado, se confirma el proceso cíclico del empoderamiento, ya que mujeres que han recorrido el proceso empoderante en diferentes niveles personal, relacional y comunitario vuelven al primer estadio de empoderamiento personal donde continúan reflexionando y tomando conciencia aunque en un grado de empoderamiento “avanzado” para así seguir fortaleciéndose.

“Me ha ayudado a ser consciente de que ya tengo mucho hecho aunque me queda por hacer”
(Implementadora 2)

“Todavía me sorprende y me descubro cositas que me hacen reflexionar sobre la mochila que llevo y en muchas cuestiones soy inconsciente todavía, el arroyo de las mujeres” (Técnica 2)

En el caso de las formadoras e implementadoras, subrayan el aprendizaje que viven en las escuelas y coinciden en afirmar que siguen instruyéndose gracias a las mujeres con las que se vinculan al compartir experiencias. En este sentido, las formadoras indican que trabajan claves para colectivamente aprender con las alumnas, lo que se debe a un aprendizaje horizontal donde el poder es compartido entre las educadoras y las educandas como desarrollan Shor (1992) o Torres (2009).

“Sí, yo estoy aprendiendo. El primer día les dije -voy a aprender con vosotras, vengo aquí a aprender, dar unas herramientas para colectivamente aprender las unas de las otras...” (Formadora 11)

“Yo cada curso aprendo algo, porque es trabajar con personas, con mujeres, experiencias y sus vidas es un aprendizaje mutuo, ellas aprenderán de mí pero aprenden de ellas y yo aprendo con ellas y me cambian porque es un continuo reciclarme reubicarme, con las necesidades del grupo, lo que ellas cuentan, cómo me influye a mí” (Formadora 2)

El compartir experiencias con las demás participantes y trabajar con otras mujeres les enriquece y les influye positivamente. Es decir, se empoderan junto a las otras mujeres, aprenden de ellas, aprenden a enseñar y guiar, aprenden a escuchar. Son conscientes de su cambio, de sus “fallos” como mujeres y docentes y también de un aprendizaje horizontal junto a las otras mujeres.

Palabras como “aprendizaje mutuo, mujeres, enriquecer, compartir y feminismo” se repiten constantemente. De este modo, las docentes también vuelven a recorrer el proceso cíclico del empoderamiento a través de sus talleres (toma de conciencia, aprendizaje horizontal, claves y recursos, participación con mujeres). Además, como se ha analizado en el apartado 5.2, las formadoras son conscientes de que guiar a las mujeres conlleva una responsabilidad y una coherencia con lo que se predica. De este modo, se genera una autocritica y una autoconciencia feminista, ampliándose el poder del pensamiento y la acción como expresan Gil (2011) o Zafra (2010).

“Y vivir eso como una responsabilidad -si estás contando eso a la gente te lo tienes que aplicar tú, lo noto un montón... Sí, yo he tenido grandes momentos. Ser consciente que estoy contando algo y entender que eso no puedo contarlo si no me lo aplico a mí misma” (Formadora 3)

Las implementadoras, al igual que las formadoras, perciben que siguen aprendiendo gracias a las mujeres, como destaca una de ellas aprende *con* las mujeres. En este sentido, las implementadoras confirman la teoría de Rowlands (1997), cuando aprecian que adquieren poder junto a las demás mujeres en un ejercicio de cuestionar la realidad aprendida. También se confirma la tesis de Stromquist (1997) cuando se fomenta este proceso enfocado en el empoderamiento a través de la toma de conciencia y la participación en pequeños grupos de mujeres adultas como ocurre en los programas internacionales o en las escuelas.

“...he aprendido muchas cosas, porque he aprendido con otras mujeres, he aprendido a cuestionarme cosas y en ese cuestionar te cuestionas a ti misma y todo lo que te rodea” (Implementadora 3)

Los estudios internacionales también muestran, al igual que en las escuelas, cómo se aplican estrategias educativas en las mujeres basadas en sus experiencias, representaciones y vivencias (Bronwyn, 2008; Lephoto, 1995; Spry & Marchant, 2014; Supriya, 2015). Es decir, compartir y contrastar con otras mujeres experiencias es otro aspecto del proceso que han señalado las alumnas como substancial, valorándolo positivamente. Como explica una alumna (Alumna 15), este tipo de actividades se realizan siguiendo una metodología cualitativa donde las alumnas participan aportando comentarios, ideas, preguntas. Es decir, las mujeres a través de una metodología crítica y feminista reflexionan sobre sus vivencias y cuestionan los mandatos de género aprendidos.

“Creo que sí, las actividades siempre vienen bien aunque sea para contrastar experiencias porque claro esa es otra, parece que todas somos la misma pero no” (Alumna 11)

“... y puedes aportar, opinar, dar ideas, preguntar que es una manera de interactuar muy importante” (Alumna 15)

El compartir experiencias no sólo genera sororidad como indica Lagarde (2003), también motiva a las participantes porque sienten el acompañamiento mutuo y el destapar de lo que Juliano (2015) llama subcultura o el saber de las mujeres que se transmite por línea femenina, transformándose así en mujeres reconocidas, competentes que educan y son educadas en un clima cómplice entre mujeres. Por tanto, el cambio radica en que las mujeres comienzan a legitimarse como seres sabios y a percibirse entre ellas como compañeras con objetivos similares.

“...eta gauza da gu sentitzea edo sinestea baina gero konpartitzean besteekin esatea -ostras honekin segi egin behar da-/ ... y una cosa es que nosotras sentimos o creamos pero luego compartir con las demás decir -ostras tengo que seguir con esto-” (Formadora 15)

“...en el sentido que me siento muy acompañada y de que acompaño a muchas mujeres en el camino a transformar el mundo en un mundo feminista” (Formadora 9)

Además, las formadoras valoran la diversidad de las mujeres, el que sean diferentes les resulta enriquecedor. Al compartir experiencias, apuntan que aprenden de las mujeres de todas las edades, en la misma línea León (1997) cree que se generan interconexiones entre los distintos aspectos de la vida de las mujeres y aprenden a generar condiciones de autoconciencia y reconocimiento. Indican que trabajar con mujeres de más edad les sitúa en una posición de respeto hacia las personas que han vivido más que ellas y a la vez las mujeres jóvenes les nutren con las experiencias que han desarrollado libremente. Por estos motivos, las implementadoras y técnicas intentan fomentar la heterogeneidad de las mujeres en las escuelas.

“Las mujeres me enseñan porque es estar en la realidad y en realidades diferentes. Hay mujeres muy diferentes, hay un popurrí es súper enriquecedor porque yo aprendo de todas” (Formadora 11)

“Pues saber lo que hay siempre está bien, encontrarte en un taller que la mitad son jóvenes y la mitad son mayores y hay un tira y afloja generacional me nutre. Lo bueno de haber trabajado con gente de diferentes edades es que enseña mucho: la gente que lleva muchos años militando y tiene un pensar, la gente joven que ha vivido muy relajadamente porque ha habido ciertas facilidades y se ha sentido en libertad para hacer muchas cosas” (Formadora 12)

“Al mismo tiempo diría que más empoderada, con menos soberbia. En estos talleres te juntas con personas que saben de la vida más que tú y por esa parte es bonito porque con humildad eres la guía pero con mucha humildad....más más humilde” (Formadora 14)²⁰⁵

²⁰⁵ “Aldi berean esango nuke enpoderatuago, barrokeri gutxiagorekin... eta tailer banetara sartzen zara bizitzaz zu baino askoz gehiago dakitenekin eta alde batetik polita da zeren umiltasunez, zu zara gidari baina umiltasun handiarekin kolokatzen zaitu... umilago” (Formadora 14)

Además de la toma de conciencia, las participantes consideran que se desarrollan habilidades como el empoderamiento profesional. Por ejemplo, destacan el nivel profesional que les empodera sobre todo personalmente pero también se empodera a nivel relacional cuando se trata de establecer relaciones con las personas e incluso a nivel comunitario en el caso de las mujeres que se dedican a lograr objetivos vinculados a la igualdad de género.

“Yo cada sesión me empodero. Porque en el momento en que estoy abierta a no tener un itinerario cerrado, yo me empodero en vez de verlo como un revés lo veo como enriquecedor. Si tengo la oportunidad de sesión tras sesión de hacerlo flexible incorporar e ir creando entonces me vuelvo más creativa” (Formadora, 10)

Por lo tanto, se siguen empoderando a **nivel profesional** ya que las formadoras, implementadoras y técnicas se vinculan a las escuelas de forma profesional pero también algunas alumnas han manifestado que se benefician del aprendizaje adquirido en sus puestos de trabajo. Estas mujeres que han percibido empoderamiento a nivel laboral, señalan que se trata de cambios sobre todo vinculados a funciones y objetivos relacionados con la igualdad de género tanto a nivel personal como relacional. Además, algunas de estas mujeres trabajan o estudian temas concernientes a la igualdad de género por lo que el conocimiento adquirido en las escuelas les ayuda a profundizar.

“Sí, yo soy sexóloga y la educación sexual siempre la hago con perspectiva de género. Me ha servido un montón, voy a los cursos no sólo porque me aporta sabiduría personal también por el trabajo” (Alumna 22)²⁰⁶

Es el caso de las técnicas de igualdad, concretamente una técnica (Técnica 1), explica que aumenta su capacidad como profesional a la hora de implementar y llevar a cabo proyectos en las escuelas. En este caso, las técnicas se empoderan personalmente al evolucionar como expertas, relacionalmente cuando consolidan y fomentan las relaciones a través de las escuelas y comunitariamente cuando ejecutan grupalmente proyectos relacionados con el logro de intereses estratégicos para alcanzar la igualdad de género real y efectiva.

“...es un empoderamiento profesional en las relaciones de unas con otras, en el aprendizaje, cada vez tenemos más capacidad, que hacemos cada vez más proyectos... en las relaciones de unas con otras, en el aprendizaje” (Técnica 1)

²⁰⁶ “Bai, ni sexologoa naiz sexu beziketa egiten dut beti genero perspektibatik. Pila bat zerbitu zait, horregatik noa, nire lanbiderako, ez bakarrik jakinduria pertsonalagatik, baietik eta profesionalki asko aportatzen doztelako ikastaro hauek” (Alumna 22)

Del mismo modo, las formadoras afirman que evolucionan como profesionales desarrollando este tipo de habilidades. Por ejemplo, una formadora (Formadora 7) explica que se autoriza como “ser humano sabio” lejos del posicionamiento tradicional y hegemónico establecido socialmente. Es decir, las formadoras desarrollan una educación empoderante y feminista no solamente dirigida hacia las educandas también hacia ellas mismas en un acto activo, crítico y contestatario como apunta Shor (1992). En las escuelas, las formadoras junto a las demás mujeres van forjando su verdad, que según Galicia (2004) se diferencia del saber. Es decir, las formadoras intentan que las alumnas piensen por ellas mismas centrándose en una nueva verdad como expresa la (formadora 15) que añade a la gente “*le llega a las entrañas*”. En síntesis, las formadoras sienten que los talleres junto a las mujeres les enriquecen y nutren ya que el mismo acto de enseñar es empoderante. Las formadoras expresan que se empoderan en cada sesión y encuentro, que se vuelven más conscientes de su realidad y más creativas y que aprenden de las demás participantes.

“...a través de mis talleres he podido autorizarme como “ser humano sabio”, autorizarme como una buena profesional de la enseñanza del feminismo y de la crítica literaria. Era imprescindible porque nunca hubiera estado autorizada así en los estamentos tradicionales... Y decirles me da igual lo que digáis yo sé lo que dicen los cientos de mujeres con las que vengo trabajando. Eso tiene que ver el poner en marcha una idea copiada de Santa Teresa que decía -a mí las que me autorizan son mis monjitas-, podía enfrentarse ante la iglesia y la inquisición, a mí me ha pasado lo mismo, a mí las que me autorizan son mis alumnas y en las Escuelas de Empoderamiento accedes a muchas mujeres” (Formadora 7)

“Yo creo que por nuestra parte ha supuesto un ejercicio enorme de empoderamiento empezar con las conferencias antes de los talleres. Nosotras hemos sentido esa necesidad de construir un marco teórico... Entonces para mí ha sido un ejercicio empoderante por una parte darme cuenta que tengo la verdad y tendrá fallos pero a la gente le llega a las entrañas²⁰⁷” (Formadora 15)

Por otra parte, a raíz de las experiencias aumenta la autoestima de las participantes que se perciben más fortalecidas al adquirir herramientas.

Las experiencias internacionales muestran cómo se trabaja con una metodología muy parecida, por ejemplo Bronwyn (2008) o Spry & Marchant (2014), evalúan programas educativos de empoderamiento para mujeres adultas implementados en Australia con el fin de aumentar la autoestima. Coincidiendo con estas experiencias, en la primera dimensión del presente capítulo (5.1), los resultados muestran cómo las participantes se sienten más poderosas según avanzan en el camino de empoderamiento. Las alumnas han comentado que se sienten más valiosas y

²⁰⁷ “*Nik uste gure aldetik izan dela enpoderamendu ariketa handia bitzaldiekín hastera, tailerren aurretik. Pixka bat guk behar hori sentitu dugu eta marko teoriko bat emanda... Orduan niretzako jabekuntza ariketa handia izan da batetik konturatzen naizelako badaudakala egia eta edukiko ditu akatsak baina jendeari erraierara iristen zaio*” (Alumna 15)

que aumenta su amor propio, las formadoras sienten que se nutren con otras mujeres y las implementadoras y técnicas también perciben una autoestima que agradecen al feminismo. Esta percepción de autovaloración, de seguridad y de aumento de autoestima es trascendental ya que supone que las mujeres sientan la fuerza suficiente para tomar decisiones y activar el proceso de cambio como han entendido los movimientos de mujeres según Cano & Arroyave, (2014) o Soler et al., (2014). Efectivamente, autoras feministas como León, (2001); Moser, (1989) y Murgialday & Vázquez, (2005) relacionan el desarrollo de habilidades con el aumento de la autoestima que deriva en la toma de decisiones.

“...pero a medida que voy adquiriendo seguridad en mi misma voy entendiendo qué es estar presente y veo que en mi sesión es en base a la gente como se siente. Me suele pasar que pienso algo pero veo el grupo y me llegan sensaciones y emociones y digo no voy a empezar así. Nos retroalimentamos hay un feedback todo el grupo, es sumarse a las necesidades que van surgiendo” (Formadora 10)

Los resultados muestran que según las mujeres van adquiriendo claves y conciencia de género, relacionan el empoderamiento con el poder de tomar decisiones propias en la esfera de empoderamiento personal. Como apuntan San Pedro (2006) o Schuler & Hashemi (1991), el tomar decisiones a nivel individual implica atender a los deseos de cada persona, es decir realizar opciones de vida según las prioridades de cada mujer. La formadora (Formadora 4) también entiende el empoderamiento como un acto de fortaleza que lejos de responder a una graduación numérica o cuantitativa (0-100), se relaciona con la capacidad de realizar opciones propias según deseos. Además, indica que el proceso empoderante se facilita gracias a recursos materiales al alcance de la persona y al apoyo del entorno.

“Diría que en muchos ámbitos de mi vida he podido tomar decisiones en función de mis propios criterios, que no es poco y de estar donde quiero estar en ese sentido sí puedo decir que lo estaría pero no sé... casi planteada así la pregunta parece que hay una graduación de 0 a 100 y es difícil contestar eso, pero en la medida que he podido tomar decisiones para poder estudiar, hacer una tesis, tengo trabajo que son bases materiales y tengo bases familiares que me han permitido funcionar bastante” (Formadora 4)

A **nivel relacional**, las participantes argumentan que han sentido cambios positivos. Las alumnas comentan que han introducido pequeños cambios para lograr una igualdad real y efectiva tanto en la familia, en los vínculos de amistad y en el ámbito laboral. De este modo, son conscientes de que van cambiando la forma de vivir y percibir estos entornos. Se sienten más capaces y fuertes a la hora de negociar y gestionar las relaciones, se enfrentan al miedo para superarlo y llegan a un estado de “claridad” que les permite relacionarse y moverse con más seguridad, al sentir control sobre su discurso y sus derechos. Estos mismos procedimientos y

resultados se han estudiado en diversas experiencias como las desarrolladas por Morgan et al., (2010) en Costa Rica, Shresta (2003) en Nepal o Sperandio (2011) en Bangladesh donde se trabaja un empoderamiento relacional y organizacional para que las mujeres controlen sus vidas.

“Las relaciones humanas siempre son nuevas que son distintas y diversas entonces cuando entras en relación con mujeres se establecen nuevas relaciones y ahí tienes que aprender a estar y también en algunos momentos enfrentarte a dificultades como el miedo” (Alumna 3)

“...reconocer las cosas de otra manera y todos estos cursos lo que hacen es definir un poco más la visión que tienes sobre la sociedad, sobre las relaciones que tienes con las personas...” (Alumna 6)

Los siguientes testimonios muestran cómo las alumnas introducen cambios en los diferentes entornos relacionales como la pareja (Alumna, 10), los hijos (Alumna 4), las amistades (Alumna 2) o las relaciones laborales (Alumna 17) confirmando las teorías de Rowlands (1997) y Zimmerman (1995) sobre el empoderamiento relacional que influye en la persona y por tanto, en la comunidad. En este sentido, se deduce que los cambios que las mujeres introducen en su entorno vinculados con la mejora en las relaciones, repercute en la comunidad de forma positiva. Es decir, los efectos que las escuelas causan en las mujeres se reflejan en el ámbito comunitario cuando las participantes actúan poniendo en práctica el conocimiento adquirido por medio de la reflexión y las experiencias compartidas.

“Yo creo que es sacar los pies del tiesto el decir –no, mira, esto es una convivencia de dos, aquí no solamente sales tú o ir a comprar... yo hubiera cogido esto pero al final mi marido o mi novio cogió otras cosas. Yo creo que nos falta el arranque de decir –chico, si por esto te voy a perder vete a hacer puñetas” (Alumna 10)

“Al crío por ejemplo sí que intento... cuando empezamos el curso de desprincesamiento, me preguntó: ¿ama de que habéis hablado hoy? Le intento explicar, que lo entienda, le pongo ejemplos para que lo entienda aunque estoy poniendo una semillita, si me sirve para algo” (Alumna 4)

“Luego también ha sido curioso, mi cuadrilla es mixta y en esto también he estado atenta y las bromas que hacen no son de recibo, tengo la antena puesta” (Alumna 2)²⁰⁸

“Sí, pero para mí en lo personal, en mi relación con los demás me ha cambiado todo, la forma de estar en la empresa privada, mi relación con los jefes, con los compañeros” (Alumna 17)

Por lo tanto a **nivel comunitario**, los resultados muestran que las mujeres son capaces de incidir en la comunidad aunque individualmente. Por otro lado, se han percibido cambios grupales como la formación de redes o grupos autónomos. Es decir, las técnicas e implementadoras

²⁰⁸ “Gero ere, oso kuriosoa izan da lagunen artean, nire koadrilakoa mixtoa da, eta borretan ere adi egon naiz eta baiek egiten dituzten bromak ez dira barre egiteko, antena jarrita daukat” (Alumna 2)

destacan que algunas alumnas han empezado a interesarse por el feminismo y a participar en asociaciones. Pero esta parte de proceso se cumple parcialmente, siendo uno de los objetivos de las escuelas seguir incidiendo en este aspecto.

“Han hecho redes, se les han abierto los ojos, ha crecido el interés por ciertos temas. Han comprendido que es el feminismo y algunas han comenzado a tomar parte, algunas se han metido en asociaciones también” (Técnica 3)²⁰⁹

“Pero creo que se cumple parcialmente la parte del empoderamiento colectivo” (Implementadora 3)

En este sentido, se cumple en algunos casos la combinación de las tres etapas o niveles que Gutierrez (1990) considera la clave del empoderamiento. Pero en la mayoría de los casos, como perciben las participantes y lo muestran los resultados, las Escuelas de Empoderamiento, logran que se cumpla el primer nivel de empoderamiento personal. Las técnicas e implementadoras consideran este resultado positivo porque se entiende como el primer escalón en el proceso empoderante. Sin embargo, como se ha analizado en las dimensiones anteriores, el proceso empoderante no se completa del todo mientras no se active la dimensión comunitaria donde reside la capacidad para incidir en los intereses estratégicos que se entienden como la clave de la verdadera transformación social.

Sin embargo, no todas las sensaciones son positivas. Como se ha analizado en la dimensión uno de este capítulo, las participantes con trayectoria feminista, coinciden como apuntan Soler et al., (2014), en que es un proceso largo y trabajoso. Es decir, como explica una alumna (Alumna 23) con formación de género y experiencia feminista, el alcanzar la libertad propia implica luchar contra los mandatos de la sociedad y desaprender para construir nuevos modelos.

“El cambio es un proceso y dentro siempre hay momentos de crisis, sufrimiento. Porque en la medida que eres consciente de en qué situación estás, a veces eres víctima, a veces no puedes salir de ahí y es muy difícil con los patrones que tiene la sociedad...se mezclan muchas cosas, no es fácil explicarlo con cuatro palabras, pero para mí nuestra liberación también implica sufrimiento. Con sufrimiento quiero decir no pasarlo mal sino ser consciente de la situación en la que nos encontramos y eso supone una lucha, hacer frente a ciertas personas, a la sociedad y es un compromiso con tu persona, no es un “camino de rosas” tiene aspectos positivos pero se trata de una lucha interna porque tú has recibido una educación con la que tienes que romper pero tienes que construir otros modelos y tú como persona lo tienes que descubrir²¹⁰” (Alumna 23)

²⁰⁹ “Sareak egin dituzte, begiak ireki zaizkie, lortu dute gai batzuekiko interesa sortzea. Feminismoa zer den ulertu egin dute eta batzuek hasi dira parte hartzen, batzuek sartu dira bestelako elkarteetan baita ere” (Técnica 3)

²¹⁰ “Eraldaketa prozesu bat da eta prozesu horren barruan egoten dira krisialdiak, sufrimendua ere egoten da zerren zein egoeran zauden kontziente zaren elean. Batzuetan biktima zarela, batzuetan ezin zarela irten bortik edo oso gatzat dela, gizarateak zelako ereduak dituen... gauza asko nabasten dira hor, ez da erreza lau berbeekin azaltzea, baina niretzako gure liberazioa neurri handi batean sufrimendua ere ekartzen du. Sufrimendu esan nahi du ez txarto pasatu baizik kontzientea izatea zein egoeran gauden eta hori borroka bat suposatzen du, jende batzuei aurre egitea, gizarateari eta konpromiso bat da zure pertsonarekiko ez da “un camino de rosas” badauka arlo positiboak baina borroka bat da, ez sentidu agresiboan baina barneko borroka. Zuk jaso duzulako beziketa

A pesar de la dureza del proceso, la sensación general de las alumnas es de fortaleza, se sienten más poderosas y más libres. De este modo, adquieren conciencia y se fortalecen a través de la educación y de las relaciones vivenciales y de intercambio de experiencias que se generan en los pequeños grupos de mujeres. Es decir, el mayor logro se centra en el empoderamiento personal que deviene en una toma de conciencia y un aprendizaje crítico y empoderante. Como señalan las alumnas se sienten más fuertes y libres (Alumna 7), sienten una fuerza dentro (Alumna 2) y esta fuerza les ayuda a hacer frente a muchas situaciones (Alumna 24).

“Sí, me ha servido mucho, me siento más fuerte y más libre” (Alumna 7)

“... he descubierto mi fuerza, mis ganas que esa plenitud está dentro de mí que no necesito a otra personas... Puede parecer una tontería y algo obvio pero no lo es, hasta que no te das cuenta no sabes que lo tienes dentro, y ala no he perdido nada, la que soy siempre estará y darme cuenta de eso me ha dado una fuerza enorme” (Alumna 2)²¹¹

“Indar bat edukiko banu bezala sentitzen naiz egoera askori aurre egiteko erremienta askorekin/Me siento como si tuviese una fuerza para hacer frente a muchas situaciones” (Alumna 24)²¹²

“El feminismo para seguir trabajándome y fortaleciéndome, ha sido muy decisivo y muy positivo y sigue siéndolo, en eso estoy” (Entrevista Grupal 4)²¹³

Al igual que las alumnas, las formadoras, técnicas e implementadoras, también sienten fortaleza a raíz de las escuelas. Afirman que los cursos de las escuelas les ayudan a motivarse y a seguir avanzando. De este modo, coincide la percepción de fortaleza de las participantes, con las representaciones acerca de empoderamiento analizadas en el apartado primero (5.1), por lo que se demuestra que las estrategias de las escuelas analizadas en el apartado segundo (5.2), son efectivas en este sentido.

“Tkastaroek (pentsamenduarekin eta gorputzarekin lotuta) eman didate gogoak, indarra, informazio asko, lanean jarraitzeko gogoak/ Los cursos (relacionados con el pensamiento y el cuerpo) me aportan ganas, fuerza, mucha información, ganas de seguir trabajando” (Técnica 3)

berezi bat apurtu behar duzula, baina eraiki behar duzu beste eredu batzuk egiteko, zuk pertsona moduan deskubritu behar duzu” (Alumna 23)

²¹¹ *“...deskubritu nuen nire indarra, gogoak, betetasun hori nire baitan dagoela ez dudala beste pertsona baten behar. Lelokeria diruri edo gauza errezu denik baina ez da, konturatu arte ez dakizu hori barnean daukazula, eta aiba ez dut ezer galdu, ni naizzen hori beti egongo da eta borretaz konturatzera kriston indarra eman dii, kriston deskubrimendua izan da” (Alumna 2)*

²¹² *“Indar bat edukiko banu bezala sentitzen naiz, egoera askori aurre egiteko erreminta askorekin” (Alumna 24)*

²¹³ *“Feminismoa nire barruan lantzen jarraitzeko eta nire buru indartzen ba oso dezisiboa eta positiboa izan da eta jarraitzen du izaten, borretan nabil” (Entrevista grupal 5)*

“... más consciente sobre que todo somos profesores de todos. Estamos llenas por dentro a pesar de no estar acostumbradas a este tipo de enseñanza y estos talleres me dan fuerza para seguir trabajando y para ser consciente de que hay que continuar y ser cada vez más consciente” (Formadora 14)²¹⁴

Según los testimonios de las participantes, lo que les motiva es un proyecto pensado por mujeres y para mujeres a través de la educación empoderante crítica y feminista donde se aplica una metodología desde la “mirada feminista”, donde las mujeres participan reflexionando, opinando y cuestionándose la realidad para llegar a una verdad propia desde su idiosincrasia. Esta metodología, como explican las formadoras en testimonios anteriores, parte de las emociones y las sensaciones y llega a las entrañas. De este modo, se pone en valor lo “femenino” para trascender hacia una sensación de libertad y fortaleza. Por eso, una vez más la clave o el indicador más fiable y motivante en el que confían las implementadoras y técnicas es el de los comentarios de las propias alumnas. Como se muestra en los siguientes testimonios las alumnas comentan que el empoderamiento les abre puertas (Entrevista Grupal 4), afirman que han adquirido fuerza suficiente para realizar cambios positivos en sus vidas (Implementadora 3) o que se han convertido en una nueva persona a raíz de acudir a las escuelas (Técnica 3).

“El empoderamiento cuántas puertas abre, ¿verdad? Debatir libros, compartir, enriquece... y nos hacemos amigas y gracias a lo que han escrito otras... y luego tantos aspectos, por nombrar uno la libertad, no nos juzgamos, podemos estar calladas o hablando, si no puedes venir no pasa nada” (Entrevista grupal 4)²¹⁵

“...te dicen, yo vine a este curso y me di cuenta que mi relación de pareja no era como yo quería y me dio la fuerza suficiente para dejar esa relación” (Implementadora 3)

“Todavía no hemos medido el impacto, pero algunos indicadores empoderantes están a la vista, las mujeres me lo dicen. A algunas mujeres les ha cambiado la vida, me dicen que hay una persona antes de las escuelas y otra persona diferente después” (Técnica 3)²¹⁶

²¹⁴ “...kontzienteago, denok garela elkarren irakasle. Ba beteago gaude barrutik naiz eta irakaskuntza honetara obituta ez egon eta ikastaro hauek indarra ematen didate lanean jarraitzeko eta jarraitzearen inportantziaz kontzienteagoa izateko eta gero eta konbentzienteago izatea” (Formadora 14)

²¹⁵ “Jabekuntzak zenbat ate zabaltzen ditu, ezta? Liburuak eztabaidatu, konpartitu, aberasten du... eta lagunak egiten gara eta beste batzuk idatziz duten kontuei esker ba... eta gero hainbeste aspektu, bat esateagatik askatasuna, ez gara epaitzen, isilik egon gaitzek edo berbetan egon, ezin bazara etorri ez da ezer gertatzen” (Entrevista grupal 4)

²¹⁶ “Oraindik ez dugu inoiz inpaktua neurtu baina indikadore batzuk oso bistan daude emakumeek esan egiten didate. Emakume batzuentzat bizitzak aldatu egin zaie, esaten didate badago pertsona bat Jabekuntza Eskolan sortu aurretik eta pertsona desberdin bat gero” (Técnica 3)

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES



12. Ilustración. *Marta Clavero Reyes. Artista contemporánea, 2014. Mujeres*²¹⁷

²¹⁷ Marta Clavero Reyes es una artista plástica nacida en Bilbao en 1973. Realiza sus estudios de Bellas Artes en La Universidad Pública Vasca (EHU-UPV)

La tesis se inicia como un caso múltiple donde se estudian cuatro escuelas sitas en cuatro municipios diferentes (Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa) por una parte y donde mujeres con diferentes roles (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras) participan en las entrevistas por otra parte. Sin embargo, a medida que se ha avanzado en el análisis nos hemos dado cuenta de que la red ha funcionado como un caso único. Las cuatro escuelas trabajan conjuntamente, las técnicas e implementadoras comparten el proyecto en una red conjunta y a su vez se relacionan con otras escuelas e instituciones como un sólo ente. Además, las cuatro escuelas en red, desarrollan diferentes iniciativas conjuntamente. Por ejemplo, imparten los mismos cursos y talleres midiendo el impacto positivo en Basauri y Getxo primero para luego aplicarlo en Ermua y Ondarroa. De hecho, las formadoras son las mismas personas que rotan por las escuelas. Sin embargo, siendo tan fuerte la red organizacional, las alumnas suelen participar aisladamente en su escuela de origen sin percibir el efecto de red ni interactuar con las demás escuelas, excepto algún grupo autónomo donde coinciden alumnas de diferentes escuelas. Por eso, a pesar de la diferencia formal entre escuelas que es remarcada por las técnicas de igualdad, en los resultados dichas diferencias dependen de **la mayor o menor conciencia y formación feminista** de las mujeres y no tanto de las escuelas. En este sentido, otra de las razones para destacar el caso único se debe al discurso feminista que comparten todas las mujeres con formación teórica y/o militante.

Recaltar, que se han **encontrado resultados convergentes y divergentes** entre las participantes según su grado de formación y conciencia feminista. Por ejemplo, tanto las mujeres con alto grado de formación como las mujeres con menor grado de formación, continúan empoderándose al compartir experiencias con las demás compañeras. Esta es una de las razones que explica que todas las mujeres valoren positivamente el encuentro en los espacios de escuelas. En este sentido, se pone de manifiesto que el empoderamiento es un proceso ya que se puede seguir tomando conciencia y desarrollando habilidades. También se demuestra que la socialización es muy fuerte cuando mujeres con alto nivel de conciencia feminista se siguen sorprendiendo al percibirse dentro del proceso. Es decir, la importancia del entorno y de la educación recibida condiciona la identidad y la manera de actuar de las personas que naturalizan e integran acciones basadas en la desigualdad. Por eso, se subraya la importancia de una educación empoderante que facilite la crítica y la reflexión.

Sin embargo, según su grado de conciencia feminista perciben el proceso de manera diferente. Por una parte, el empoderamiento implica una transformación que se desarrolla a lo largo de un proceso con dos dimensiones; primero individual y luego colectiva. Las participantes opinan

que el cambio inicial se materializa en primer lugar de forma personal, de hecho las alumnas con menos formación en igualdad y menor carga reflexiva se centran en su transformación personal. Posteriormente, el proceso se dirige en una segunda fase hacia el proceso colectivo, lo que implica cambios a nivel político que consiste en transformar las estructuras de la sociedad, incidir en los cimientos culturales para lograr una transformación real y una igualdad efectiva. Entre las dos dimensiones se encuentra el empoderamiento relacional que atiende a los vínculos cercanos (familia, amistades, trabajo) y que implica aprender a negociar.

Las alumnas que llegan a las escuelas con bajo conocimiento feminista o de igualdad de género sienten la transformación más evidente. Ellas comentan que el gran cambio personal radica en la toma de conciencia, se sumergen en una realidad donde lo aprendido hasta el momento se tambalea y comienzan a mirar de forma diferente. Las escuelas les sirven para adquirir claves y comenzar un proceso donde se van fortaleciendo. Otro grupo de mujeres parten de un empoderamiento más avanzado donde la transformación es más sutil. Por ejemplo, las alumnas con formación de género indican que profundizan en las reflexiones. Las formadoras por su parte, indican que los talleres son empoderantes en sí mismos. Es decir, el hecho de trabajar con mujeres diversas y escuchar las experiencias y pensamientos de éstas es en sí una actividad empoderante, las mujeres cambian y se nutren personal y profesionalmente.

Además, se constata la dificultad que supone pasar de la esfera personal a la colectiva que supone organizarse en grupo y actuar en la arena pública. En gran medida, esta carencia se debe a la escasa cultura participativa que existe en la sociedad, la cual se rige más por valores individualistas.

En cuanto al término “empoderamiento”, mientras las participantes con menor conciencia feminista subrayan que al principio les cuesta asimilar la palabra, las participantes con mayor formación subrayan que el término ha perdido su cariz más subversivo y que ha sustituido al término “liberación” institucionalizándose a nivel internacional. Sin embargo, todas coinciden en relacionarlo con las palabras “fuerza y libertad”. Es decir, representan el empoderamiento como una fuerza interna. Las menos formadas, perciben una libertad individual para tomar decisiones personales y cumplir deseos y las más formadas, perciben una libertad grupal que implica incidir en las estructuras de poder, tomando decisiones comunitarias e influyendo responsablemente en el entorno y en el sistema. Estas participantes vinculan el empoderamiento con el feminismo y los derechos humanos. De hecho, las técnicas e implementadoras como las formadoras y algunas alumnas coinciden en que el mayor cambio empoderante ha surgido a raíz del contacto con el feminismo.

En la esencia del empoderamiento de las mujeres se encuentran las raíces o motivos de la necesidad de fortalecerse. Por eso, las mujeres pueden compararse con las mujeres de otros tiempos y de otros lugares, pero la clave radica en compararse con los hombres de cada tiempo y cada lugar para concluir que las mujeres siempre han vivido en peores condiciones a todos los niveles. En este sentido, las implementadoras defienden el empoderamiento como una **resocialización que implica cambios profundos**. Es decir, como el desarrollo de habilidades para capacitarse y fortalecerse y así poder construir un nuevo escenario social.

Uno de estos cambios se refiere a la reformulación del concepto **“poder”**. Las mujeres contemplan el poder como un derecho que deben tomar o recuperar y también ejercer. En este sentido, el poder se entiende como una capacidad, como una fuerza positiva que lejos de someter abre cauces y oportunidades. Es decir, el empoderamiento conlleva una resocialización que es humanizante en el sentido de que dota a las personas de capacidades y recursos para poder ser y estar en el mundo de forma digna. Implica cuestionar lo aprendido y por ende la persona se resocializa desde la idea de autovaloración y de libertad. Esto supone cambiar el autoconcepto, lo cual se traduce en un aumento de la autoestima pero también supone cambiar la visión que el imaginario social ostenta sobre la igualdad.

Las Escuelas de Empoderamiento retoman esta idea de reformulación y de resocialización y se reinventan en estos “laboratorios”, construyen nuevos lugares para que las mujeres los habiten. Su objetivo es acompañar y facilitar el proceso empoderante en todos los niveles. Para ello, también se reformula la idea de tiempos y espacios, se pone en valor el saber de las mujeres, se desarrollan nuevas fórmulas de participación y se generan redes internas y externas. Tomando como referente a Virginia Woolf (1929), se crean nuevos espacios que las mujeres hacen suyos. En estas **“habitaciones propias”**, las participantes se toman la libertad de evadirse del mundo por unas horas y dedicarse exclusivamente a ellas. La autora nos recuerda que para “crear” es esencial poseer un lugar y unos recursos económicos que faciliten “la virtud”. Estos nuevos espacios se conciben, no como guetos sino como “ventanas al exterior”, se trata de “habitaciones propias conectadas” y proyectadas al mundo. Sobre todo, son lugares con gran presencia simbólica y social, donde trabajar por la igualdad de género como idea clave. Las participantes recuerdan que los espacios públicos, incluso los espacios mixtos pertenecen a los hombres, los cuales ya están empoderados. Por eso, responden a la necesidad de implantar y ocupar espacios propios donde reflexionar o desarrollar capacidades, pero también pasar un rato agradable consumiendo tiempo propio, dejando fuera de este paréntesis un mundo lleno de obligaciones, algunas dicen que lo viven como un “oasis”.

De este modo, se reformula la idea del espacio y se crean lugares públicos donde las mujeres habitan territorios en un clima predispuesto al bienestar. Espacios que aportan tranquilidad, confianza, sororidad, complicidad e intimidad entre mujeres. Un ejemplo es la cocina en Marienea donde las mujeres se reúnen entre actividades para tomar café y charlar de forma distendida, valorando el espacio socialmente considerado “femenino” y al mismo tiempo transformándolo en un lugar público donde reunirse con objetivos políticos.

Es importante destacar que se vincula el espacio, no sólo como territorio físico y urbano, también como un catalizador donde desarrollar capacidades, un lugar de encuentro y de descubrimiento donde poder relacionarse, aprender, crear y participar, un lugar donde crear referentes al fin. Es decir, los testimonios muestran que estos espacios son imprescindibles para reescribir la historia, para visibilizar el trabajo y los logros de las mujeres, para erigir referencias físicas e ideológicas y que las participantes, sobre todo las jóvenes, se reconozcan y devengan así en seres con una identidad propia. En este sentido, las participantes también valoran la heterogeneidad de las escuelas, compartir vivencias con mujeres diversas. Sin embargo, se detecta una menor presencia de mujeres jóvenes e inmigrantes. Muestra de ello es que sólo hemos conseguido que se presenten a las entrevistas mujeres locales a excepción de una mujer marroquí en la Escuela de Getxo.

Una de las principales características de las escuelas se centra en la estrategia pedagógica empoderante y feminista que tiene como objetivo lograr un proceso capacitante que culmine en la organización de mujeres para lograr incidir en los intereses estratégicos. Este objetivo comienza introduciendo una pedagogía empoderante desde la mirada feminista, que se vincula a las emociones, para que las mujeres tomen conciencia primero y actúen con agencia en un momento posterior.

Esto significa que las mujeres en pequeños grupos reflexionen y cuestionen la realidad a través de compartir experiencias y vivencias. Además, la formación feminista planteada, se introduce desde una perspectiva diferente a la aprendida hasta el momento, una pedagogía caracterizada por la igualdad sexo-género, la equidad, la creatividad y la búsqueda de la libertad. El objetivo consiste en que las mujeres se vistan las “**gafas moradas**” a través de la reflexión y el diálogo y posteriormente profundicen en temas de todo tipo que afectan a sus vidas. Según las participantes, la formación es “la llave y es la clave para la libertad”.

En definitiva, las mujeres llegan a las Escuelas con **diferentes necesidades** según su situación personal. La necesidad de empoderamiento es el fin de las escuelas pero esta gran necesidad

abarca muchas otras que se reflejan a través de los testimonios de las mujeres. Algunas necesidades son fácilmente cuantificables y se solucionan con guarderías o precios asequibles pero otras son de índole inmaterial como la soledad, la culpa o “el reclutamiento entre la plancha y la compra”. Las escuelas responden a las necesidades ofreciendo estrategias de tiempos y espacios, formación participativa y redes.

A medida que las mujeres participan en las escuelas van percibiendo nuevas necesidades que asimilan como inquietudes o “ese malestar sin nombre”. Por ejemplo, en estos nuevos lugares las mujeres encuentran **referentes y se reconocen** a través de espejos metafóricos donde cada mujer se proyecta en su propia imagen. De este modo, descubren la autoría de las mujeres a lo largo de la historia, reflexionan sobre los límites socialmente impuestos y se vinculan con otras mujeres en la misma situación escuchando las experiencias de vida. Entonces, consiguen poner palabras a la situación que viven y adquieren herramientas para desarrollarse como personas “completas”.

Las participantes alegan que esta experiencia les reporta tranquilidad porque comprenden que su malestar es algo genérico y no personal. Además, comentan que las escuelas son espacios donde se sienten protegidas por el grupo. En este proceso la necesidad se convierte en interés. Sin embargo, las participantes con mayor formación de género, explican que la clave del proceso empoderante radica en seguir avanzando y organizarse con otras mujeres en un empoderamiento colectivo para lograr los intereses estratégicos que son el magma de la verdadera transformación de cambio estructural y socio político ya que implica cambiar los roles sociales en aras de una igualdad de género real y efectiva. Por eso, uno de los objetivos de las Escuelas de Empoderamiento es que las mujeres pasen del empoderamiento individual al colectivo y den el salto al movimiento asociativo y a la participación del municipio, a la participación política.

A pesar de que la autoría de las mujeres se visibiliza dentro de las escuelas quedaría por volcar estos logros al mundo como interés estratégico. Visibilizar la historia de las mujeres y el engranaje feminista en los estratos sociales. Esto se ha conseguido parcialmente, aunque el proyecto sigue trabajando y elaborando estrategias para que se cumpla la parte más colectiva, la realidad es que se queda más en un empoderamiento individual que es también uno de los objetivos de las escuelas. A pesar de esto, las trabajadoras de las escuelas opinan que lograr un empoderamiento personal de las mujeres es un gran logro.

Se ha pensado en diferentes **líneas futuras de investigación**. Como se ha explicado en el análisis, los intereses estratégicos consisten en el cuestionamiento y la redistribución del poder. En este sentido, el primer paso se cumple ya que todas las participantes coinciden en que reflexionan y cuestionan la realidad. Sin embargo, no sabemos si se cumple la segunda condición de distribuir el poder. Es verdad que algunas alumnas comentan que han realizado cambios en sus vidas a raíz de acudir a las escuelas. Pero debemos distinguir entre el discurso de lo que dicen, comentan y perciben de la aplicación en su vida diaria. Según las participantes, una vez aprendida la teoría lo más difícil es llevarla a la práctica. Por eso, la primera de las líneas de futuro se centra en la práctica cotidiana de las mujeres vinculadas a las escuelas para comprobar en qué medida aplican e integran lo aprendido. En este sentido, también se puede reflexionar sobre estrategias que faciliten el ejercicio de materializar el discurso teórico en la vida diaria.

Una segunda línea de futuro consiste en aplicar una evaluación cuantitativa relacionando el empoderamiento con los diferentes conceptos que lo engloban. Utilizando instrumentos de medida cuantitativos como cuestionarios y escalas, las mujeres pueden graduar el estado de empoderamiento en el que se perciben así como los conceptos que lo constituyen como son la toma de conciencia, el desarrollo de habilidades, el poder, la autonomía, la autoestima, el control, la seguridad, la libertad, la fortaleza o la igualdad. También pueden realizar otros ejercicios como por ejemplo, jerarquizar en orden de importancia y según su criterio estos conceptos.

Una tercera línea de futuro se basa en ampliar la investigación a otras Escuelas de Empoderamiento como la Red de Gipuzkoa o las demás que se conectan a través de una red informal. Se puede desarrollar un estudio comparativo entre las mujeres vinculadas, las actividades y los recursos para resaltar las *buenas prácticas* de cada centro.

La cuarta línea de futuro se centra en la evolución de los talleres evaluativos desarrollados en esta tesis. Se trata de aplicar talleres empoderantes para lo que según Fetterman (2001, 2005), hace falta un grupo motor donde las participantes diseñen los talleres. En este sentido, se puede involucrar a las mujeres vinculadas a las escuelas para que no sólo propongan sino que también puedan participar con agencia tomando decisiones y liderando la evaluación. Estos talleres empoderantes pueden desarrollarse a lo largo del tiempo y así incorporar mejoras según surjan necesidades.

Además, en los talleres evaluativos pueden participar las mujeres vinculadas a las escuelas siguiendo varias fórmulas o combinaciones. El taller evaluativo que se ha desarrollado en esta investigación ha reunido a pequeños grupos de mujeres de cada escuela (Basauri, Ermua y

Getxo). Proponemos para el futuro, reunir a las mujeres de la escuela de Ondarroa también y además realizar talleres donde participen las mujeres de las cuatro escuelas conjuntamente. De este modo, se acerca la red de escuelas a las alumnas para que propongan estrategias empoderantes en grupos heterogéneos, facilitando el encuentro entre alumnas de diferentes territorios. Por otra parte, se pueden implementar los talleres con mujeres que responden a los diferentes roles (alumnas, formadoras, técnicas e implementadoras) para aplicar una educación empoderante y horizontal donde todas las participantes opinen y propongan libremente. Otra opción es realizar los talleres empoderantes solamente con mujeres que respondan al mismo rol. Por ejemplo, en el caso de las formadoras el objetito es que puedan coordinarse y diseñar estrategias para fomentar la autonomía y la participación en las alumnas a través de actividades educativas. Por último, se pueden realizar talleres empoderantes con mujeres jóvenes por una parte y con mujeres inmigrantes por otra parte. Esta propuesta se realiza con el objetivo de poder investigar sobre el empoderamiento vinculado a estos grupos de mujeres. Pero además, con esta propuesta las propias mujeres jóvenes e inmigrantes pueden proponer fórmulas que consideren atractivas y coherentes con sus vidas para acceder a la participación en el proyecto de escuelas.

Finalmente, subrayar que algunas mujeres llegan con historias duras y realizan cambios en su vida, otras no sienten cambios mayúsculos pero el dominador común es que todas se enriquecen y conciben el empoderamiento y las Escuelas de Empoderamiento como algo positivo. Un indicador claro a este alegato es la proliferación de escuelas que ha surgido como demanda de las mujeres debido a una latente necesidad social. La cuestión de fondo es una desigualdad global en todas las partes del mundo entre sexos, es una cuestión de justicia, de poder, de libertad y de Derechos Humanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, I. (2010). Lo personal es político. De lo privado a lo público y viceversa. *Intersticios* (32), 91-109.
- Ajenjo, M., & García, J. (2014). Cambios en el uso del tiempo de las parejas ¿estamos en el camino hacia una mayor igualdad? *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 453-476.
- Aksornkool, N. (1997). Empowerment Can Be Taught: A Course in Preparing Gender-Sensitive Materials for Poor Women. *Aksornkool, N. (1997). Empowerment Can Be Taught: A Course in Preparing Gender-Sensitive Materials for Poor Women. Fifth International Conference on Adult Education.* Aksornkool, N. (1997). Empowerment Can Be Taught: A Course in Preparing Gender-Sensitive Materials for Poor Women. GeHamburg.
- Alcántara, M. D., & Gómez, B. (2006). *De mujeres sobre mujeres y educación*. Málaga: CEDMA.
- Alsop, R., Bertelsen, M. D., & Holland, J. (2006). *Bertel Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. USA: The World Bank Publications.
- Álvarez, M. D., Álvarez, E., Figueruelo, A., & Nuño, L. (2009). *Estudios interdisciplinares sobre igualdad*. Madrid: Lustel.
- Amorós, C. (1998). *Tiempo de feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Annan, K. (2004). *Keynote address to the annual gala event of the International Women's Health Coalition, UN doc. SG/SM/9118*. Recuperado el 7 de mayo de 2017, de United Nations Meetings Coverage and Press Releases: <https://www.un.org/press/en/2004/sgsm9118.doc.htm>
- Anderson, M. B. (1996). *Desarrollo y Diversidad Social*. Barcelona: Icaria.
- Aranda, P., Cornejo, E., & Denman, C. (1999). Reseña de "Poder y empoderamiento de las mujeres". *Región y Sociedad*, 9(18), 189-197.
- Arbelaitz, M., Ormazabal, A., & Riveras, A. (2012). *Ondarroako Emakumeak Herriko Partaidetza Politikoa eta Sozialean. Emakumeen asoziazionismoaren eta mugimendu feministaren bilakaera eta horien eragina Emakumeen boteretzan (1978-2006)*. Ondarroak: Berdintasun Saila.
- Área de Promoción Económica, Empleo y Formación. (2007). *Informe socioeconómico de Ermua*. Ermua: Ayuntamiento de Ermua.
- Arneil, B. (2006). Just Communities. Social Capital, Gender, and Culture. En Gidengil, & O'Neil, *Gender and Social Capital* (págs. 15-43). Londres: Routledge.
- Arpal, J., & Legarreta, M. (2006). *Tiempo de movilidad y trayectos*. En Eustat, *Encuesta de Presupuesto de Tiempo, 2003. Monográfico*. Vitoria-Gasteiz: Eustat.

- ATOL. (2002). *L'AURA ou l'auto-renforcement accompagné, manuel pédagogique destiné aux formateurs-trices, animateurs-trices pour l'accompagnement de groupes dans un processus d'empowerment*, Louvain. Louvain: Presses UCL.
- Ávila, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. *A Parte Rei revista de filosofía* (53), 1- 16.
- Azcona, J. M. (2003). *Historia General De La Villa de Ermua*. Ermua: Ayuntamiento de Ermua. Bacqué, M. H., & Biewener, C. (2016). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris: LaDécouverte.
- Bacqué, M.H., & Biewener, C. (2016). *El Empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Baird, I. (2001). *Evolution of Activists: Prison Women's Writings as Change Agent for Their Communities. Adult Education Research Conference*.
<http://newprairiepress.org/aerc/2001/papers/4>.
- Baltar, R., Sanz, A., Fernández, B., & Eizmendi, I. (2007). Ni ocio ni tiempo libre. Red de Escuelas de Empoderamiento para mujeres: Basauri, Ermua, Getxo y Ondarroa (Bizkaia). *ADOZ: Revista de estudios de ocio* (31), 129-132.
- Barberá, E. (2006). ¿Que aportamos las mujeres en el espacio público?. En Los feminismos como herramientas de cambio social. En E. Bosch, V. Ferrer, & C. Navarro, *Mujeres tejiendo redes históricas, desarrollos en el espacio público y estudios de las mujeres* (págs. 145-165). España: Universitat de Les Illes Balears.
- Barrenquero, E., & Prieto, L. (2000). Mujeres en la contemporaneidad: educación, cultura, imagen. *Universidad de Málaga: Atenea, Estudios sobre la mujer*.
- Bas, E., & Barrón, M. (2013). Inclusión educativa de colectivos desfavorecidos. Educación y género. Una mirada desde Argentina. *Communication Papers*, 2, 31-40.
- Bas, E., Pérez, V., & Vargas, M. (2014). Educación y Género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Batliwala, S. (1993). *Empowerment of women in South Asia: Concepts and practices*. New Delhi: FAO-FFHC/AC.
- Batliwala, S. (1994). The meaning of women's empowerment: New concepts from action. En G. Sen, A. Germain, & L. C. Chen, *Population Policies Reconsidered: health, empowerment and rights* (págs. 127-138). Cambridge: MD Harvard University Press.
- Batliwala, S. (1994). The meaning of women's empowerment: New concepts from action. *Population Policies Reconsidered: health, empowerment and rights*, 127-138.
- Batliwala, S. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: nuevos conceptos desde la acción. En M. León, (Comp.). *Poder y Empoderamiento de las Mujeres*, 187-212.

- Batliwala, S. (2007). Taking the power out of empowerment-an experimental account. *Development in Practice*, 17(4-5), 557-565.
- Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo*. Madrid: Cátedra. Madrid: Cátedra.
- Belausteguigoitia, M., & Mingo, A. (2007). Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación. *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*, 13-53.
- Bernard, J. (1971). *Women and the public Interest*. Chicago: Transaction Publishers.
- Bertomeu, M. A. (2009). De las redes domésticas a las digitales. En *Emakunde, Los saberes de las mujeres*, 42-45.
- Bilbao Metropoli-30. (9 de Mayo de 2011). *Bilbao Metropolitano 2030: Es tiempo de profesionales*. Obtenido de bm30.es: http://www.bm30.es/AG2030_home_es.html
- Birden, S. (2002). Collective Transformations, Collective Theories: What adult educators can learn from the Boston women's health book collective. *Adult Education Quarterly*, 54(4), 257-272.
- Birulés, F. (2015). *Entreactos. En torno a la política, el feminismo y el pensamiento*. Madrid: Katz.
- Bolen, J. S. (2012). *El Millonésimo círculo: cómo transformarnos a nosotras mismas y al mundo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Bolen, J. S. (2013). *El nuevo movimiento global de las mujeres. Construir círculos para transformar el mundo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Booth, C., Darke, J., & Yeandle, S. (1998). *La vida de las mujeres en las ciudades: La ciudad, un espacio para el cambio*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Boulding, K. E. (1993). *Las tres caras del poder*. Barcelona: Paidós.
- Bronwyn, F. (2008). Which way that empowerment? Aboriginal women's narratives of empowerment. *Alternative*, 4(2).
- Bryson, V. (2008). Time-Use Studies: A potentially feminist tool. *International Feminist Journal of Politics*, 10(2), 135-153.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad (Vol. 168)*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cabello, I., Tomás, S., & Rodriguez, A. (2009). *Género en la educación para el desarrollo. A. del Río y R. Lleó (coords.) Género en la Educación para el desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas*. Bilbao: Hegoa y Acsur.
- Caceido, S., & Solarte-Pazos, L. (2015). Empoderamiento de mujeres en ONG colombiana. Un estudio de caso simple. *Revista Adm. Pública*, 40(6), 1597-1618.
- Caicedo, M. I., Ruiz, M. C., & Morales, C. L. (2014). Empoderamiento y liderazgo

- femenino; su papel en la autogestión comunitaria en el corregimiento El Hormiguero-Valle del Cauca. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 149-157.
- Camberos, M. T. (2011). Empoderamiento femenino y políticas públicas, una perspectiva desde las representaciones sociales de género. *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal*, 7(2), 40-53.
- Cameron, J. (2012). Capabilities and the global challenges of girls' school enrolment and women's literacy. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 297-306.
- Camps, V. (2000). *El siglo de las mujeres. Feminismos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Cano, T. A., & Arroyave, O. A. (2014). Procesos de empoderamiento de mujeres: subjetivación y transformaciones en las relaciones de poder. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 42, 94-110.
- Carbonell, R. (2013). *Por una masculinidad sin violencia*. México: Cámara de Diputados.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214.
- CEDAW. (1981). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. ONU.
- Celorio, G., & López de Muniain, A. (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao: UPV-EHU: Hegoa.
- Charlesworth, H. (1997). ¿Qué son los derechos humanos de las mujeres? (J. R. Cook, Ed.) *Derechos Humanos De La Mujer. Perspectivas nacionales e internacionales*, 55-80.
- Charlier, S., & Caubergs, L. (2007). *El proceso de empoderamiento de las mujeres. Guía metodológica*. Bruxelles: Comisión de mujeres y desarrollo.
- Cid, R., Santo Tomás, M., García, P., Segura, C., Rosa, C., Dueñas, M. J., & Cuesta, J. (2002). *Oficios y saberes de mujeres*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Clover, D., & McGregor, C. (2011). A Feminist Study of a Political Education Programme for Women. *International Journal of Lifelong Education*, 30(6), 733-748.
- Codina, M. J. (2016). El sentimiento de culpa en las mujeres como elemento coercitivo para la construcción del yo. *Revista IT. Salud comunitaria y sociedad*, 4, 236-248.
- Coltrane, S. (2000). Research on Household Labor: Modeling and Measuring the Social Embeddedness of Routine Family Work. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1208-1233.
- Conger, J., & Kanungo, R. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Cook, R. D., & Weisberg, S. (1983). Diagnostics for heteroscedasticity in regression. *Biometrika*, 70(1), 10-4.

- Cook, R. J. (1997). *Derechos Humanos De La Mujer, perspectivas nacionales e internacionales*. Bogotá: Pró-familia.
- Coria, C., Covas, S., & Farré, A. F. (2005). *Los cambios en la vida de las mujeres: temores, mitos y estrategias*. Madrid: Paidós Iberica.
- Craig, G., & Mayo, M. (1995). *Community Empowerment*. London: Zed Books.
- Crespo, M. C., & Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27. Obtenido de <http://www.nureinvestigacion.es>
- Crump, A. D. (1996). Empowerment: The Process and the Outcome. *Health Education Quarterly*, 23(3), 290-292.
- Cucurella, A. (2014). III Género, edad y diseño en un espacio público: el Parc dels Colors de Mollet del Vallés. En *Espacios públicos, género y diversidad. Geografías para unas ciudades inclusivas*. Barcelona: Icaria.
- Curle, A. (1971). *Making Peace (Haciendo la Paz)*. Londres: Tavistock -Publications.
- Dalton, R., & Kuechler, M. (1992). *Los nuevos movimientos sociales*. Valencia: Edicions Alfons el Magnànim. Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.
- Dandona, A. (2015). Empowerment of women: a conceptual framework. *The international journal of Indian psychology*, 2(3), 35-45.
- Daniels, D. (2002). Using the Life Histories of Community Builders in a Informal Settlement to Advance the Emancipation and Development of Women. En R. Cervero, B. Courtenay, & C. Monaghan , *The Cyril O. Houle Scholars Research in Adult and Continuing Education Programme Global Research Perspectives* (Vol. 2, págs. 56-68). South Africa.
- De la Cruz, C. (2007). *Género, derechos y desarrollo humano*. San Salvador: PNUD-Programa de naciones unidas para el desarrollo.
- De Lauretis, T. (1986). *Feminist studies/critical studies*. Bloomington: Indiana University Press.
- De Levi, A. B. (2005). *Planejament urbanístic, espais urbans i espais interiors des de la perspectiva de les dones*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut Català de les Dones.
- De Miguel, A. (2003). El movimiento feminista la construcción de marcos de interpretación. El caso de la violencia contra las mujeres. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 35, 127-150.
- Del Moral, G., Suárez, C., & Musitu, G. (2013). *Metanálisis de estudios cualitativos sobre bullying*. Manuscrito en preparación. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Del Moral, L. (2012). Sobre la necesaria reorganización social de los tiempos: políticas de tiempo, espacios económicos alternativos y bienestar. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 119, 77-91.

- Del Río, A., Fernández-Villa, M., & Sanz, A. I. (2005). *La participación política: estrategia de empoderamiento para las mujeres*. Bilbao: Hegoa-UPV.
- Del Valle, T. (1996). La construcción del espacio en Donostia y Bilbo y las desigualdades de género. *En Kobie. Antropología cultural* (7), 5-15.
- Delgado, D., Zapata, E., Martínez, B., & Alberti, P. (2010). Identidad y empoderamiento de mujeres en un proyecto de capacitación. *Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, 6(3), 453-467.
- Denzin, N. K. (1989). *The Research Act. Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Deveaux, M. (1994). Feminism and Empowerment: A critical Reading of Foucault. *Feminism Studies*, 20, 223-247.
- Di Martino, M. L. (2016). Un análisis exploratorio de la transformación de la identidad de mujeres inmigrantes en el País Vasco. Hacia una conceptualización del “ser intercultural”. *Revista TECSISTECATL*, 20.
- Domosh, M., & Seager, J. (2001). *Putting women in place: Feminist geographers make sense of the world*. New York: The Guildford Press.
- Dubois, A. (2014). *Marco teórico y metodológico del Desarrollo Humano Local. Versión abreviada*. Bilbao: Hegoa, UPV-EHU.
- Durán, I., García, R., & Neff, J. (2012). Presentación. *Investigaciones Feministas*, 3, 1-6.
- East, J. (2000). Empowerment through welfare-rights organizing a feminist perspective. *Affilia*, 15, 311-328.
- Eggers, L. (1986). Libro VII. En Platon, *República* (págs. 514a-521d). Madrid: Editorial Gredos.
- Egio, C. (2013). *Las feministas a pie de calle. Redes y Alianzas desde la Coordinadora Feminista. Crisis 2: Necesidades, alianzas y propuestas*. Barcelona: Coordinadora Feminista.
- Elson, D. (1995). Comentario al documento de trabajo sobre economía alternativa. *WIDE Boletín*, 6, 17-24.
- Emakunde. (2006). *IV Plan para la Igualdad de Mujeres y Hombres en la CAE*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Recuperado el 14 de Julio de 2014, de http://www.emakunde.euskadi.net/u7220010/es/contenidos/informacion/u72_iv_pla_n/es_emakunde/adjuntos/V_Plan_es.pdf
- Emakunde. (2008). *Guía: Los Hombres por la Igualdad y las Nuevas Masculinidades*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Emakunde. (2010). *V Plan para la igualdad de mujeres y hombres en la CAE. Directrices IX legislatura*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.

- Emakunde. (2011a). *Agresiones sexuales. Cómo se viven, cómo se entienden cómo se atienden. Estudio cualitativo exploratorio realizado en la Comunidad Autónoma de Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Emakunde. (2011b). *Estudio sobre las mujeres inmigrantes extranjeras de la sociedad vasca*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Emakunde. (2013). *Informe 32. Los procesos de empoderamiento de las mujeres adultas en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Emakunde. (2014). *VI Plan de Igualdad (2014) para la igualdad de mujeres y hombres en la CAE*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Emakunde. (2015). *Cifras 2015 Mujeres y Hombres en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Adimen Investigación. Obtenido de http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/servicio_cifras/es_emakunde/adjuntos/cifras_2015.pdf
- Epelde, E., Aranguren, M., & Retolaza, I. (2015). *Gure genealogiak feministak Euskal Herriko Mugimendu Feministaren kronika bat*. Gipuzkoa: Emagin Dokumentazio eta Ikerkuntza Zentro Feminista.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Escobar, M. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. México: Biblioteca Pedagógica.
- Esteban, M. L. (2014). El feminismo vasco y los circuitos del conocimiento, la universidad y la casa de las mujeres. En I. Mendia, M. Luxan, M. Legarreta, G. Guzmán, I. Zirion, & C. Azpiazu, *Otras formas de (re)conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. País Vasco: Hegoa, EHU.
- Estivill, J., & Rodó, M. (2016). *¿La calle es mía? Poder, miedo y estrategias de Empoderamiento de mujeres jóvenes en un espacio público hostil*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Eustat. (2015). *Dos Décadas de Cambio Social en la C.A. de Euskadi a través del uso del tiempo. Encuesta de Presupuestos de Tiempo 1993-2013*. Vitoria-Gasteiz: Eustat.
- Evans, S. (1979). *Personal Politics: The Roots of Women's Liberation in the Civil Rights Movements and the New Left*. New York: Vintage Book Edition.
- Facio, A. (1997). De las necesidades básicas a los derechos humanos. En J. R. Cook, *Derechos Humanos de la Mujer. Perspectivas nacionales e internacionales* (págs. 350-365). Bogotá: Profamilia.
- Facio, A. (2011). Viena 1993, cuando las mujeres nos hicimos humanas. En M. Lagarde, & A. Valcárcel, *Feminismo, género e igualdad. Colección Pensamiento Iberoamericano* (págs. 3-20). Madrid: AECID.
- Fagan, H. (1979). *Empowerment Skills for Parish Social Action*. New York: Paulist Press.

- Fawcett, S. B., White, G. W., Balcasar, F. E., Suarez-Balcasar, Y., Matthews, R. M., Paine, A. L., Smith, J. F. (1994). A contextual-behavioral model of empowerment: Case studies with people with physical disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 22(4), 471-496.
- Fernández, A. (2004). Palabras de Mujeres. 15 mujeres reflexionan sobre la igualdad y los retos del futuro. *Emakunde*, 56, 58-59.
- Fernández, Z. (2011). *Mapa de las Huellas de las Mujeres en Basauri*. Basauri: Ayuntamiento de Basauri.
- Fernández, Z. (2012). *Emakumeen eta mugimendu feministaren oroimena Ondarroan, Euren Aztatnaren Bitartez*. Ondarroa: Ondarroako Udala.
- Fernández, Z. (2014). *Aztarna feministak eta Emakumeen aztatnak: gure borrokaren oroimena. Huellas feministas y de mujeres: Memoria de nuestra lucha*. Ermua: Ayuntamiento de la Villa de Ermua.
- Fernández, Z. (2015). Cartografía de la memoria colectiva de las mujeres en los municipios vascos: el mapa de las huellas educativas de las mujeres y del feminismo. En K. Bujan, L. Maceira, I. Rekalde, I. Orbegozo, B. Gorespe, P. Ariztizabal, B. Bilbao, *Educación, memoria e historia de las mujeres vascas, lecturas feministas* (págs. 217-243). País Vasco: Intxorta 1937 Kultur Elkarte.
- Ferreras, I. (2012). The collective aspects of individual freedom: A case study in the service sector. En O. De Leonardis, S. Negrelli, & R. Salais, *Democracy and capabilities for voice: Welfare, work and public deliberation in Europe* (págs. 101-116). Brussels: Peter Lang Pub Inc.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1).
- Fetterman, D. M. (1994). Steps of empowerment evaluation: From California to Cape Town. *Evaluation and Program Planning*, 17(3), 305-313.
- Fetterman, D. M. (1995). *Empowerment Evaluation. An introduction to theory and practices*. Thousand Oaks CA: Sage Publications Inc.
- Fetterman, D. M. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Fetterman, D. M. (2002). Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 89-102.
- Fetterman, D. M. (2005). In Response to Drs. Patton and Scriven. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 418-420.
- Fetterman, D. M. (2013). *Empowerment Evaluation in the Digital Villages. Hewlett-Packards \$ 15 Million Race Toward Social Justice*. California: Stanford Business Books.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flick, U. (2011). Introducción a la colección: Investigación cualitativa. En S. Kavale, *La entrevista en investigación cualitativa* (págs. 236-245). Thousand Oaks CA: Sage Publications Inc.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1981). *Historia de la sexualidad, (I). La voluntad del saber*. México DF: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1987). Sujeción/Subjetivación: analítica del poder y genealogía del individuo moderno. En M. Foucault, & R. Maíz, *Discurso, poder y sujeto* (págs. 137-189). Stgo. De Compostela: USC.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Franck, K. A. (2002). Women and environment. En R. B. Bechtel, & A. Churchman, *Handbook of Environmental Psychology* (págs. 347-362). New York: Wiley Publisher.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Bogotá: Asociación de Publicaciones educativas.
- Freire, P. (1984). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P., & Illich, I. (1986). *La educación: autocrítica*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freixas, L. (2015). *Abuelas, madres, hijas. La transmisión sociocultural del arte de envejecer*. Barcelona: Icaria.
- French, J. R., & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright, *Studies in social power* (págs. 150-157). Michigan: University of Michigan.
- Friedan, B. (1963). *La mística de la feminidad*. Madrid: Feminismos.
- Friedman, J. (1992). *Empowerment. The Politics of Alternative Development*. Massachusetts: Blackwell.
- Gabarró, D. (2008). *Transformar a los hombres: un reto social*. Barcelona: Copyleft.
- Galeano, E. (2016). *El cazador de historias. Madrid*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.

- Galicia, N. (2004). *Las relaciones de poder en el aula: género y pedagogía*. Valladolid: I Congreso de Enseñanza y Filosofía de Castilla Y León. Obtenido de <http://www.fyl.uva.es>
- Galloway, A. (1996). *A Report on Cyberfeminism. Sadie Plant relative to VNS Matrix*. Obtenido de <http://www.switch.sjsu.edu/web/v4n1/alex.html>
- García, M. (2007). Cyborgs, Mujeres y debates. El ciberfeminismo como teoría crítica. *Barataria Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 8, 13-26.
- García, M., Iturralde, P., Bobadilla, P., Larrea, A., & Soria, C. (2005). *Empoderamiento: ¿Tomar las riendas?* ASOCAM.
- Gaventa, J. (2002). *Empowerment: A Briefing Note. Unpublished monograph*. Brighton: Institute of Development Studies.
- Gaventa, J. (2005). *Reflections on the Uses of the Power Cube Approach for Analyzing the Spaces, Places and Dynamics of Civil Participation and Engagement*. United Kingdom: Institute of Development Studies.
- Gaventa, J. (2006). Linking the local and the global: the levels, spaces and forms of power. En F. Berenkoetter, & Williams, *Power in World Politics*. London: Routledge.
- Gerdhardt, H. P. (1993). *Paulo Freire (1921-97). Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris: UNESCO.
- Ghose, M., & Mullic, D. (2015). A Tangled Weave: Tracing Outcomes of Education in Rural Women's Lives in North India. *International Review of Education*, 61(3), 343-364.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos feminismos. Sentidos comunes en la dispersión. Una historia de trayectorias y rupturas en el Estado español*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Goicoechea, E. R. (1984). Cuadrillas en el País Vasco: identidad local y revitalización étnica. *Reis*, 25, 213-220.
- Gokool-Ramdoo, S. (2005). The Online Learning Environment: Creating a Space for Mauritanian Women Learners. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 6(3).
- Gomes, R. (2003). *Análisis de datos de la investigación*. Buenos Aires: Investigación social.
- González, M. (2006). Agenda política del movimiento de mujeres: demandas de fin de siglo. *Revista Reflexiones*, 85(1-2), 157-170.
- González, M. J., & Jurado, T. (2009). ¿Cuándo se implican los hombres en las tareas domésticas? Un análisis de la Encuesta de Empleo del Tiempo. *Panorama Social*, 65-81.
- Gore, J. M. (1997). On the use of empirical research for the development of a theory of pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 27(2), 211.

- Gough, I. (2008). *El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas*. Madrid: Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global.
- Grabe, S. (2012). An empirical examination of women's empowerment and transformative change in the context of international development. *American Journal of Community Psychology*, 49, 233-245.
- Gradaílle, R., & Merelas, T. (2011). Los tiempos sociales en clave de género: las respuestas de la Educación Social. *Educación Social*, 47, 54-62.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebook*. New Yprk: International Publishers.
- Greany, K. (2008). Circles in the Sand: Challenge and Reinforcement of Gender Stereotypes in a Literacy Programme in Sudan. *Gender and Education*, 20(1), 51-61.
- Gutierrez, L. (1990). Working with women of color: an empowerment perspective. *Social Work*, 35(2), 149-154.
- Hanemann, U. (2012). *Looking Forward with Life: Literacy Initiative for Empowerment. Global Life Mid-Term Evaluation Report*. Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Haraway, D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hartsock, N. (1985). *Money, Sex and Power: Towards a feminist historical materialism*. Boston: Northeastern University Press.
- Hashemi, S., Schuler, S., & Rilery, A. (1996). Rural credit programs and women's empowerment in Bangladesh. *World Development*, 24(4), 635-653.
- Hernández, J. (2015). Hacia una cartografía de la participación invisible. Proyectando mapas para la participación local de las mujeres. En Alboan, *¿Tiene género la participación? Rompiendo barreras en la participación de las mujeres* (págs. 7-13). Bilbao: Alboan.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernando, A. (2015). *Mujeres, hombres, poder. Subjetividades en conflicto*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Ibarrola, S. (2014). *El impacto de lo social en lo personal e íntimo: Conocerlo, medirlo y transferirlo. Estudio de la contribución del movimiento asociativo al empoderamiento personal de las mujeres de la CAE*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Inglis, T. (1997). Empowerment and emancipation. *Adult education quarterly*, 48(1), 3-15.
- Innerarity, C., & Sancho, A. (2014). Ciudad y ciudadanía. Un análisis de los planes estratégicos de desarrollo urbano desde la perspectiva de género. *Revista de*

- Itzcovich, G. (2013). Viejas y nuevas formas de analfabetismo. En *Cuaderno 15*. París: UNESCO.
- Johnson, H. (1992). Women's Empowerment and Public Action: Experiences from Latin America. En M. Wuyts, M. Mackintosh, & T. Hewitt, *Development Policy and Public Action* (págs. 147-174). Oxford: Oxford University Press.
- Jolly, R. (2003). Global Goals – the UN experience, Background paper for Human Development Report 2003. Obtenido de http://hdr.undp.org/docs/publications/background_papers/2003/HDR2003_Jolly.pdf
- Jones, A., & Ellis, P. (1995). A Caribbean-South Pacific Perspective on Nonformal Education and Women's Empowerment. *Convergence*, 28(2), 17-27.
- Juliano, D. (2015). El saber de las mujeres. En Freixas, *Abuelas, madres, hijas. La transmisión sociocultural del arte de envejecer* (págs. 15-32). Barcelona: Icaria.
- Kabeer, N. (1997). Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base? En M. León, *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (págs. 119-146). Bogotá: TM Editores.
- Kabeer, N. (1998). *Realidades trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo*. México: UNAM, Paidós.
- Kabeer, N. (1999). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464.
- Kabeer, N. (2001). Resources, Agency, Achievements: Reflections on the Measurement of Women's Empowerment. *Discussing Women's Empowerment*. Sida Studies, 3, 17-55.
- Kabeer, N. (2005). Gender equality and women's empowerment: a critical analysis of the third millennium Development goal. *Gender & Development*, 13(1), 15.
- Kauffer, E., Santana, M. E., & Zapata, E. (2006). El empoderamiento de las mujeres desde una lectura feminista de la Biblia: el caso de la CODIMUJ en Chiapas. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 13(40), 69-106.
- Kaufman, M. (1995). *Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. Obtenido de <http://www.michaelkaufman.com/articles/hombressapanisch>
- Kieffer, C. (1984). Citizen empowerment: a developmental perspective. *Prevention in Human Services*, 3(2-3), 9-36.
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdes, & J. Olavarría, *Masculinidad: poder y crisis* (págs. 49-62). Ediciones de las Mujeres.
- Ki-moon, B. (2015). *Message for International Women's Day*. UN doc. SG/SM/16561-OBV/7430-WOM/2017. Recuperado el 7 de mayo de 2017, de United Nations Meetings

- Coverage and Press Releases:
<https://www.un.org/press/en/2015/sgsm16561.doc.htm>
- Koning, A. (2009). Gender, Public Space and Social Segregation in Cairo: Of Taxi Drivers, Prostitutes and Professional Women. *Antipode*, 41(3), 533-556.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas, para la autoestima de las mujeres. Cuadernos inacabados*. Madrid: Horas y Horas.
- Lagarde, M. (2003). *Nueva ética para nuevos liderazgos. El feminismo y la mirada entre mujeres*. Obtenido de www.youtube.com/watch?v=jFlf_qaYi0c
- Lagarde, M. (2004). *Vías para el empoderamiento de las mujeres. Proyecto EQUAL I.O. METAL*. Valencia. Recuperado el 15 de Julio de 2014, de http://www.femeval.es/proyectos/ProyectosAnteriores/Sinnovaciontecnologia/Documentos/ACCION3_cuaderno1.pdf
- Lagarde, M. (2012). *Guía para el empoderamiento de las mujeres. Vías para el empoderamiento de las mujeres. Agrupación para la igualdad en el metal. Proyecto EQUAL I.O Metal*. Fondo Social Europeo.
- Lanbide. (2016). *Desempleo registrado. Afiliación a la Seguridad Social. Contratospleo*. Servicio Vasco de Empleo, Gobierno Vasco. Obtenido de http://www.lanbide.euskadi.eus/y94estadist/es/contenidos/estadistica/avance_datos_2016/es_def/adjuntos
- Larrañaga, C. (2007). *Del bertsolarismo silenciado*. Donosti: Miramar Jauregia.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Laverack, G. (2001). An identification and interpretation of the organizational aspects of community empowerment. *Oxford University Press and Community Development Journal*, 36(2), 134-145.
- Legarreta, M. (2010). *Tiempo y desigualdades de género: Distribución social y políticas de tiempo*. Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la igualdad y bienestar social. Unión Europea.
- Legarreta, M. (2012). *El tiempo donado en el ámbito doméstico-familiar. Estudio sobre el trabajo doméstico y los cuidados*. Tesis Doctoral. Obtenido de <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/11353/1/TesisMATXALEN%20LEGARRETA%20IZA.pdf>
- Legarreta, M. (2014). Cuidados y sostenibilidad de la vida: Una reflexión a partir de las políticas del tiempo. *Papeles del CEIC*, 1, 93-128.
- Legarreta, M., & Molinier, P. (2016). Subjetividad y materialidad del cuidado: ética, trabajo y proyecto político. *Papeles del CEIC*, 1, 1-14.

- León, M. (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: TM Editores.
- León, M. (2001). El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. *La Ventana*, 13, 94-106.
- Lephoto, H. (1995). Education women for empowerment in Lesotho. *Convergence*, 28(3), 5-13.
- Lewis, J. (2011). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y política*. Madrid: Catarata.
- Ley Vasca 4/2005, de 18 de febrero, para la Igualdad de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del País Vasco*. Gobierno Vasco, 2 de marzo de 2005, núm 42 y *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 14 de noviembre de 2011, núm 274, pp. 117277-117315.
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 23 de marzo de 2007, núm 71, pp.12611-12645.
- Llona, M. (2009). *Memoria histórica y feminismo*. Granada: Jornadas Feministas de Granada.
- Lofland, L. H. (1998). *The public realm: Exploring the city's quintessential social territory*. New York: Aldine de Gruyter.
- Longwe & Clarke Asociados. (1994). El marco conceptual de igualdad y empoderamiento de las mujeres. UNICEF. En M. Leon, *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (págs. 173-186). Bogotá: TM Editores.
- López, O. (2011). *La defensa del derecho al propio cuerpo y la construcción del Movimiento Feminista. Juicios por aborto a 11 mujeres de Basauri, 1976-1985*. Tesina. Obtenido de <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina35871.pdf>
- Lozoya, J. A. (2007). *Los hombres ante el reto de la igualdad*. Obtenido de <http://www.berdingune.euskadi.net>
- Lukes, S. (1974). *Power: A Radical View*. London: Macmillan.
- Maceira, L. (2008). Educación, género y feminismo en los lugares de la memoria. *Revista de investigación y divulgación sobre estudios de género*, 2, 7-22.
- Maceira, L. (2009). *Educación, género y memoria social: un análisis sociocultural de las interacciones de los públicos en museos antropológicos mexicanos*. Tesis Doctoral. Obtenido de https://www.academia.edu/8267069/Educaci%C3%B3n_g%C3%A9nero_y_memoria_social_Un_an%C3%A1lisis_sociocultural_de_las_interacciones_de_los_p%C3%BAblicos_en_museos_antropol%C3%B3gicos_mexicanos
- Maceira, L. (2015). La memoria de las mujeres en la vida y en la vía públicas vascas: lecciones contemporáneas. En K. Bujan, & L. Maceira, *Educación, memoria e historia de las mujeres vascas. Lecturas feministas* (págs. 181-216). País Vasco: Oñati: Intxorta 1937 Kultur Elkartea.
- MacKinnon, C. (1989). *Toward a feminist theory of the state*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Magendzo, A. (2002). *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*. Obtenido de <http://members.tripod.com/n.Oswaldo>
- Maldonado, T. (2014). *El empoderamiento de las mujeres: una reflexión feminista*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=GpvC-kcHFZs>
- Manicom, A. (1992). Feminist Pedagogy: Transformations, Standpoints, and Politics. *Canadian Journal of Education*, 17(3), 365-389.
- Marcellesi, F. (2012). *21 horas. Una semana laboral más corta para prosperar el s. xxi*. Barcelona: Icaria.
- Marcelo, C. (1994). Estrategias de análisis de datos en investigación educativa. En L. Villar, *Manual de entrenamiento: evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57(4), 197-210.
- Martin, A. (2007). *Red de Escuelas de Empoderamiento para Mujeres. Acercamiento experiencias de Educación para el desarrollo. Entrevista con Círculo Solidario*. Bilbao: Círculo Solidario Euskadi, Euskadiko Elkarbidea.
- Martínez, E. H., & Zilbeti, M. (2007). *Empoderamiento de las mujeres: Dificultades y abusos en su aplicación práctica*. VII Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política: UPV-EHU.
- Martínez, Z. (2005). Social mechanisms and institutions: the associative world. En G. Gatti, I. Irazuzta, & I. M. De Albeniz, *Basque society: Structures, institutions, and contemporary live* (7). Nevada: University of Nevada Press.
- Maton, K. I. (2008). Empowering, Community Settings: Agents of Individual Development, Community Betterment, and Positive Social Change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21.
- McWhirter, E. H. (1991). Empowerment in counselling. *Journal of Counselling and Development*, 69(3), 222-227.
- Melgar, P. (2007). Aportaciones desde la Educación de Personas Adultas al Género y al Feminismo. (EFORA, Ed.) *Gredos*, 1(1).
- MenEngage. (2015). *Hombres, Masculinidades y cambios en el poder. Un documento de debate sobre la participación de los hombres en la igualdad de género desde Beijing 1995 hasta el año 2015*. ONUMUJERES y el apoyo de UNFPA.
- Mertens, D. M. (2010). Social transformation and evaluation. *Evaluation Journal of Australia*, 10(2), 3-10.
- Metz, P. K., & Tobin, J. L. (1995). *El Tao de las Mujeres. Sabiduría femenina para nuestro tiempo*. Madrid: Ediciones Gaia.
- Miles, M., & Huberman, N. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Miller, J. B. (1987). *Women and Power*. New York: The Haworth Press.
- Miller, V., Veneklasen, L., & Clark, C. (2006). *Haciendo que el cambio sea una realidad: el poder. Conceptualizando el poder para avanzar la justicia y la equidad*. EEUU: Jass.
- Millet, K. (1969). *Política sexual*. Madrid: Cátedra.
- Moliner, M. (1986). *Diccionario del uso del español A-G*. Madrid: Editorial Gredos.
- Molyneux, M. (1985). Mobilization without emancipation: Women's interests, state and revolution in Nicaragua. *Feminist Studies*, 11(2), 227-254.
- Montaner, M., & Muxi, Z. (2011). *Usos del tiempo y la ciudad*. Barcelona: Ayuntamiento de Barcelona.
- Morales, A. M. (2016). *La Educación Popular en el Proceso de Organización y Empoderamiento de la Mujer: meta con mirada de mujer*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Escuela de Ciencia y Educación, ECEDU.
- Moreno, S., & Borrás, V. (2013). *El temps de treball remunerat i no remunerat. Ampliació de resultats de l'Enquesta de l'Ús del Temps 2010*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Morgade, G. (2005). *Sexualidad y prevención: una desafortunada conjunción escolar*. II Congreso Argentino y III Congreso Latinoamericano de Salud Sexual y Reproductiva, Rosario.
- Morgan, M., Vardell, R., Lower, J., & Kinter-Duffy, I. (2010). Empowering Women through Photovoice: Women of La Carpio, Costa Rica. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 5(1), 31-44.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (págs. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mosedale, S. (2003). Towards a framework for assessing empowerment''. *Conferencia International New directions in Impact Assessment for Development: Methods and Practice*. Manchester.
- Mosedale, S. (2005). Assessing Women's Empowerment: Towards a Conceptual Framework. *Journal of International Development*, 17, 243-257.
- Moser, C. (1989). Gender Planning in the Third World: Meeting Practical and Strategic Gender Needs. *World Development*, 17(11), 1799-1825.
- Moser, C. (1991). La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género. En V. Guzmán, *Una nueva lectura: género en el desarrollo*. Lima: Flora Tristán.
- Mozammel, M., & Schecter, G. (2005). *Strategic Communication for Community Driven Development*. Washington: The World Bank.

- Murgialday, C. (2006). *Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias*. Escuela de Empoderamiento-Empoderamiento de las mujeres-Conceptualización. Obtenido de <http://www.vitoriagasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623/pdf>
- Murgialday, C. (2013). *Reflexiones feministas sobre el empoderamiento de las mujeres*. Barcelona: Colección cooperación.
- Murgialday, C., & Vázquez, N. (2005). *Un paso más: evaluación del impacto de género*. Barcelona: Cooperación.
- Naciones Unidas. (1986). *Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, resolución 41/128*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1993). *Declaración de Viena sobre Derechos Humanos*. Viena: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer. Beijing, 4 a 15 de septiembre de 1995*. New York: Naciones Unidas. Recuperado el 15 de Junio de 2014, de www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/BDPfA%20S.pdf
- Naciones Unidas. (1995). *The Word Women. Trends and Statistics*. United Nations: New York.
- Naciones Unidas. (2003). *Un enfoque de la cooperación para el desarrollo basado en los derechos humanos. Hacia un entendimiento común entre las agencias de las Naciones Unidas, Taller para todos los Organismos de la ONU sobre el "Enfoque basado en los derechos humanos"*. New York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas. (2008). *Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Centro Internacional de Conferencias Ginebra.
- Naciones Unidas. (2012). *ONU Mujeres y Oficina del Pacto Mundial de la ONU. Principios para el empoderamiento de las mujeres. La igualdad es buen negocio*. Obtenido de http://www.unwomen.org/~media/headquarters/attachments/sections/partnerships/businesses%20and%20foundations/women-s-empowerment-principles_2011_es%20pdf.pdf
- Naciones Unidas. (2014). *Los derechos de la mujer son derechos humanos*. New York y Ginebra: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2015). *El progreso de las mujeres en el mundo 2015-2016*. Milán: Naciones Unidas. <http://progress.unwomen.org>
- Naciones Unidas. *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Narayan, D. (2002). *Empoderamiento y reducción de la pobreza*. Colombia: Alfaomega.
- Narushima, M. (2004). A Gaggle of Raging Grannies: The Empowerment of Older Canadian Women through Social Activism. *International Journal of Lifelong Education*, 23(1), 23- 42.

- Neus, A. (2009). Saberes no reconocidos: de la invisibilidad a la universidad. En Emakunde, *Los saberes de las mujeres* (págs. 36-39). Vitoria-Gasteiz: Elkar.
- Ngozi Adiche, C. H. (2015). *Todos deberíamos ser feministas*. Barcelona: Literatura Random House.
- Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la Transformación: innovaciones en evaluación de programas y proyectos sociales. Colección Tramas Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: in defence of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 2(20), 202-246.
- Nussbaum, M. (2012). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Okunuga, A. O., & Akintayo, M. O. (2011). Distance Education and Women Empowerment: The Women Who Dared At Distance Learning Institute. *Journal of College Teaching & Learning*, 8(7), 1-12.
- Olmos, R., Sánchez, D., & Correa, A. (2016). Reflexión y transformación pedagógica. Reconocimiento a la otredad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 9-28.
- Orford, J. (2008). *Community Psychology, Challenges, Controversies, and Emerging Consensus*. UK: John Wiley & Sons.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2006). *Descubriendo las voces de las adolescentes. Definición del empoderamiento desde la perspectiva de las adolescentes*. Obtenido de www.paho.org/spanish/ad/fch/ca/ca-empoderamiento.pdf.
- Orozco, A. P. (2006). *Perspectivas feministas en torno a la economía: el caso de los cuidados*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Orozco, A. P. (2010). Crisis multidimensional y sostenibilidad de la vida. *Investigaciones feministas*, 1, 29-53.
- Orozco, A. P. (2014). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Otano, J. G. (2014). *La libertad como relación social: una interpretación sociológica del enfoque de las capacidades de Amartya Sen*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Oxaal, Z., & Baden, S. (1997). Gender and empowerment: definitions, approaches and implications for policy. Briefing prepared for the Swedish International Development Cooperation Agency (Sida). *BRIDGE*, 40.
- Oxenham, J., & Aoki, A. (2001). *Including the 900 Million+*. Washington, DC: World Bank.
- Oxenham, J., Diallo, A. H., Katahoire, A. R., Petkova-Mwangi, A., & Sall, O. (2002). *Skills and Literacy Training for Better Livelihoods. A Review of Approaches and Experiences*. Washington: World Bank.
- Oxfam. (1995). *The Oxfam Handbook of Relief and Development*. Oxfam: Oxford.

- Pain, R. (2001). Gender, Race, Age and Fear in the City. *Urban Studies*, 38, 899-91
- Páramo, P., & Burbano, A. M. (2011). Género y espacialidad: análisis de factores que condicionan la equidad en el espacio público urbano. *University Psychologica*, 10(1), 61-70.
- Paricio, J. M. (2013). *Tú eres la mejor madre del mundo*. Barcelona: Ediciones B, S.A.
- Pateman, C. (1988). *El contrato sexual*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Paulston, R. G. (1972). *Non-formal Education, an Annotated International Bibliography of the Non-School Sector*. New York: Praeger.
- Pelayo, M. (2001). *Mujer y ciberfeminismo: las nuevas tecnologías de la información*. Sevilla: Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP).
- Pérez, A. B. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa* (11), 49-85.
- Pérez, G. (2014). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, J. A. (2006). La construcción y transmisión de la identidad política antifranquista. Una aproximación desde la historia oral de las mujeres de Basauri. *Vasconia*, 35, 387-405.
- Pierre, N. (1998). L'aventura de Les lieux de mémoire. *Ayer*, 32, 17-34.
- Pinar, W. F., Reynolds, W., & Slattery, P. (1995). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical Curriculum Discourses*. New York: Peter Lang.
- Plant, S. (1997). *Ceros+Unos. Mujeres digitales la nuevo tecno cultura*. Barcelona: Destino.
- PNUD-UNDP. (2001). *Informe de Desarrollo Humano*. New York: PNUD. Obtenido de <http://hdr.undp.org/hd/>
- PNUD-UNDP. (2003). *Notas Prácticas*. PNUD. Obtenido de <http://www.undp.org/policy/docs>
- PNUD-UNDP. (2010). *Igualdad. América Latina Genera. Gestión del conocimiento para la igualdad de género*. PNUD. Obtenido de www.americalatinagenera.org
- PNUD-UNDP. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano. Sostenibilidad y equidad: un mejor futuro para todos*. New York: PNUD. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_complete.pdf
- PNUD-UNDP. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Naciones Unidas. Obtenido de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf
- PNUD-UNDP. (2014). *Human Development Reports*. PNUD. Obtenido de <http://hdr.undp.org/es/reports>

- Prada, M. F. (2012). *Empoderando a las personas pobres. Mediante litigios en materia de derechos humanos*. País Vasco: UNESCO Etxea .
- Prieto, C. (2007). *Trabajo, género y tiempo social*. Madrid: Editorial Complutense.
- Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.
- Quispe, M. (2016). *Empoderamiento en un grupo de mujeres tejedoras de Manchay*. Tesis Doctoral, Lima. Obtenido de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/7357>
- Real Academia Española (2001). Empoderar. En *Diccionario de la lengua española* (22 edición). Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=ErreFb4|Ers1PZE>
- Ramírez, J. (2013). Aportes para el debate: El género como categoría de análisis en el sistema educativo de secundaria. *Revista Electrónica Perspectivas*, 45-61.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148.
- Rapaport, J., & Hess, R. (1984). *Studies in Empowerment: Steps Toward Understanding and Action*. New York: The Haworth Press.
- Rees, S. (1998). Empowerment of youth. En L. Guitierrez, R. Parsons, & E. O. Cox, *Empowerment in social work practice: A sourcebook* (págs. 130-144). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole: Brooks/Cole.
- Reyes, J. (1995). *En torno a Paulo Freire. Aspectos filosóficos y aportes a la reflexión de raíz latinoamericana*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Riger, S. (1997). ¿Qué está mal con el Empoderamiento? En M. Leon, *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (págs. 213-245). Bogotá: TM Editores.
- Riger, S. (2002). Epistemological Debates, Feminist Voices. *American Psychologist*, 47.
- Rodó, M. (2015). Managing fear in public space: young feminists intersectional experiences through Participatory Action Research. *Cahiers du CEDREF (online)*, 21.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. Malagá: Aljibe.
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Rowden, R., & Irama, J. O. (2004). *Rethinking Participation: Questions for Civil Society about the Limits of Participation in PRSPs. An action Aid USA/ Action Aid Uganda*. Washington, DC: GSDRC.
- Rowlands, B., & Schwartz, P. (1991). Empowering Women: Self, Autonomy, and Responsibility. *The Western Political Quarterly*, 44(3).

- Rowlands, J. (1997). Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo. En M. Leon, *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (págs. 213-245). Bogotá: TM Editores.
- Rowlands, J. (1998). A word of the Times, but What Does it Mean? Empowerment in the Discourse and Practice of Development. En H. Afshar, *Women and Empowerment. Illustrations from the Third World* (págs. 11-35). Britain: MacMillan.
- Rowlands, J. (2005). *El Empoderamiento a examen en CVG Comunidad Virtual de Gobernabilidad*. Obtenido de <http://acmcb.es/files/425-8232-DOCUMENT/comunidadvirtual.pdf>
- Ruddick, S. (1996). Constructing difference in public spaces: Race, class, and Gender as interlocking systems. *Urban Geography*, 17, 132-151.
- Ruiz-Olabuenaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumbo, B. (2006). La educación de las personas adultas: un ámbito de estudio e investigación. *Revista de Educación*, 339, 625-635.
- Sagastizabal, M., & Luxán, M. (2015). Género y uso del tiempo. En Eustat, *Dos Décadas de Cambio Social en la C.A. de Euskadi a través del uso del tiempo. Encuesta de Presupuestos de Tiempo 1993-2013* (págs. 385-423). Vitoria-Gasteiz: Eustat.
- Saldanha, P. A., & Signorini, H. (2016). Prácticas de empoderamiento femenino en América Latina. *Revista estudio social*, 56, 80-90.
- Saldaña, M. N. (2006). La educación en igualdad y para la igualdad entre los géneros en el marco normativo de las naciones unidas, la unión europea y constitucional español. *Revista de Educación*, 8, 201-218.
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluaciones del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- San Pedro, P. (2006). *El Individuo como agente del cambio: El proceso de empoderamiento. Desarrollo En Perspectiva*, 1. Madrid: FRIDE.
- San Román, S. (1994). La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior. *Revista de Educación*, 305, 191-213.
- Sánchez, J. (2003). La Formación permanente del docente en el contexto actual. *Candidus*, 4(26), 95-98.
- Sánchez, P. (2007). *Empoderamiento. Recurso para conseguir la igualdad de géneros*. Murcia: Diego Marín Librero Editor SL.
- Sánchez, R. (2015). Caribbean and Central American Women's Feminist Inquiry through Treacher-Based Action Research. *Educational Action Research*, 23(4), 529-544.
- Schuler, M. (1997). Los derechos de las mujeres son derechos humanos: la agenda

- internacional del empoderamiento. En M. Leon, *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (págs. 29-54). Bogotá: TM Editores.
- Schuler, M., Hashemi, S., & Riley, A. (1991). *Rural credit, empowerment of women and family planning in Bangladesh*. Arlington, Virginia: Empowerment of women program, JSI Research and Training Institute.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Clarendon: Oxford.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Nueva York: Random House.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sen, G. (1993). *Women's Empowerment and Human Rights: The Challenge to policy*. presentado a la Cumbre de las Academias Científicas del Mundo. Obtenido de <https://csde.washington.edu/~scurran/files/readings/May5/MeasuringWomen.pdf>
- Sen, G. (1997). *Empowerment as an Approach to Poverty*. Background paper to the Human Development Report. Obtenido de http://www.ieham.org/html/docs/Empowerment_as_an_approach_to_Poverty.pdf
- Sen, G., & Grown, C. (1988). *Desarrollo, crisis y enfoques alternativos: Perspectivas de la mujer en el Tercer Mundo*. México, D.F: El Colegio de México.
- Senso, E. (2011). *El Empoderamiento en el contexto de la cooperación para el desarrollo. El poder de los desempoderados*. Obtenido de https://loomio-attachments.s3.amazonaws.com/uploads/7b1f1551f6eaa94e8728054891fad32f/El_poder_de_los_desempoderados-Esther-Senso.pdf
- Sevilla-Sanz, A., Giménez, J. I., & Fernandez, C. (2010). Gender roles and the division of unpaid work in Spanish households. *Feminist Economics*, 16(4), 137-184.
- Shapiro, J. P. (1988). Participatory evaluation: Toward a transformation of assessment for women's studies programs and projects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 191-199.
- Shapiro, J. P., & Reed, B. (1982). Illuminative Evaluation: Meeting the Special Needs of Feminist Projects. *Humanity and Society*, 8(4), 432-441.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Londres: The University of Chicago Press.
- Short, J. R. (1996). *The urban order: An introduction to cities, culture, and power*. Cambridge: Blackwell.
- Shrestha, S. (2003). A Conceptual Model for Empowerment of the Female Community Health Volunteers in Nepal. *Education for Health*, 16(3), 318-327.
- Singer, A., Green, M., & Barr, S. (2002). Personal identity and civic responsibility: "Rising to

- the occasion” narratives and generativity in community action student interns. *Journal of Social Issues*, 58(3), 535-556.
- Sófocles. (2001). *Antígona*. Pehuén Editores. Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articlos-65465_archivo.pdf
- Soler, P., Planas, A., Ciraso-Calí, A., & Ribot-Horas, A. (2014). Empoderamiento en la comunidad: El diseño de un Sistema abierto de indicadores a partir de procesos de evaluación participativa. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 24, 49-77.
- Solomon, B. B. (1976). *Black Empowerment social work in oppressed communities*. New York: Columbia University Press.
- Soto, P., & Fawaz, M. J. (2016). Ser mujer microempresaria en el medio rural. *Espacios, experiencias y significado*, 13(77), 141-165.
- Sperandio, J. (2011). Context and the Gendered Status of Teachers: Women’s Empowerment through Leadership of Non-Formal Schooling in Rural Bangladesh. *Gender and Education*, 23(2), 121-135.
- Spry, N., & Marchant, T. (2014). How a Personal Development Program Enhances Social Connection and Mobilises Women in the Community. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), 32-53.
- Stacki, S., & Monkman, K. (2003). Change Through Empowerment Processes: women’s stories from South Asia and Latin America. *British Association for International and Comparative Education*, 33(2).
- Stake, R. (1994). Case Studies. En N.K. Denzwhyteín & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-245). Thousand Oaks, Sage. En N. K. Denzwhyteín, & Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (págs. 236-245). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (1998). *La investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Staples, L. H. (1990). Powerful ideas about empowerment. *Administration in Social Work*, 14, 29-42.
- Stein, J. (1997). *Empowerment and women’s health. Theory, Methods and Practice*. London and New Jersey: Zed Books.
- Stromquist, N. (1995). The Theoretical and Practical Basis for Empowerment. En C. Mendel- Añonuevo, *Women, Education and Empowerment: Pathways towards Autonomy* (págs. 13-22). Hamburg: UNESCO.
- Stromquist, N. (1997). La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación. En M. León, *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (págs. 75-98). Bogotá: TM Editores.
- Suárez, C., Del Moral, G., & González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychology Intervention*, 22(1), 71-79.

- Subirats, J. (2002). *Gobierno Local y Educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Supriya, B. (2015). Identifying Structural Changes From Within: Emancipatory Narratives Exploring Community Constraints to Women's Education and Empowerment in Rural India. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 9(3), 175-188.
- Tagoe, M. (2008). Challenging the Orthodoxy of Literacy: Realities of Moving from Personal to Community Empowerment through "Reflect" in Ghana. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 707-728.
- Tarrés, M. L. (2004). Algunos desafíos para imaginar una cultura política con perspectiva de género. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 2, 51-71.
- Tarrow, S. (1994). *Power in movements. Social Movements, Collective Action and Politics*. New York: Cambridge University Press.
- Tax, S. (1958). The Fox Project. *Human Organization*, 17, 17-19.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Tomás, S. (2009). Dimensiones de la educación para el Desarrollo con enfoque de género. En A. Del Río, & R. Lleó, *Género en la Educación para el Desarrollo. Estrategias políticas y metodológicas* (págs. 27-33). Bilbao: Hegoa y Acsur.
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108.
- Trilla, J. (2004). La educación no formal y la ciudad educadora. En H. Casanova, & C. Lozano, *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico* (págs. 16-42). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Úcar, X. (2014). Evaluación participativa y empoderamiento. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 24, 13-19.
- UNESCO. (2016). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Resumen sobre género. Creación de futuros sostenibles para todos*. Francia: UNESCO.
- UNICEF. (2009). *CEDAW and the reporting process to the committee on the elimination of discrimination against women. A guide for Unicef Field Staff*. New York: UNICEF.
- UNIFEM. (2010). *A manager's guide to gender equality & Human Rights Response Evaluation. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women*. Carleton University: UNWomen.
- Unit, T. E. (1996). *Carta Europea de las Mujeres en la ciudad*. Brussels Bélgica. Obtenido de <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n7/acarta.html>
- Urquijo, M. J. (2014). La teoría de las capacidades en Amartya Sen. *Edetania*, 46, 63-80.
- Urriola, I., Mendieta, E., & Lobato, R. (2006). *Empoderamiento y liderazgo. Guía metodológica para trabajar con grupos*. Madrid: Instituto de la Juventud de España y Federación Mujeres

- Jóvenes. Obtenido de http://www.americalatinagenera.org/es/index.php?option=com_content&task=view&id=905&pub_id=1618
- Urzelai, R. M. (2014). *El empoderamiento de las mujeres. La ruta para una vida equitativa y segura*. Tesis de Pregrado. Obtenido de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/107662/TFM_2013_urzelai_R.pdf?sessionid=46C9E2EDBFB12CC22431B9C95A803b4D?sequence=1
- Usman, L. (2009). Rural Adult Education and the Health Transformation of Pastoral Women of Northern Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), 631-647.
- Valcárcel, A. (1991). *La política de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Varela, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 17, 137-148.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez, & A. J. Colom, *Educación no formal* (págs. 11-25). Barcelona: Ariel.
- Vázquez, N. (Marzo, 2009). Promoción del empoderamiento de las mujeres desde la práctica. En I. Moyua, *Empoderamiento y participación sociopolítica de las mujeres. Jornada de preparación del Foro por la Igualdad*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Veneklasen, L., & Miller, V. (2002). *Un Nuevo Tejido del Poder, los Pueblos y la Política. Guía de acción para la incidencia y la participación ciudadana*. Guatemala: CEDPA. Obtenido de http://www.justassociates.org/sites/justassociates.org/files/un_nuevo_tejido_esp.pdf
- Venier, M. E. (1996). "Por qué apoderar". Boletín 67, Colegio de México.
- Vila, L. (2001). Política social e inclusión social. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 35, 103-132.
- Whelehan, I. (1995). *Modern feminist thought: From the second wave to Post-feminism*. Edinburgh, UK: University Press. Obtenido de <Http://www.heteroxodia.com>
- Wieringa, S. (1997). Una reflexión sobre el poder y la medición del empoderamiento de género del PNUD. En M. León, *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (págs. 147-172). Bogotá: TM Editores.
- Wilson, E. (1992). *The Sphinx in the city: Urban life, the control of disorder, and women*. Berkeley: University of California Press.

- Withmore, E. (1990). Empowerment in program evaluation: A case example. *Canadian Social Work Review*, 9, 215-229.
- Withmore, E. (1997). Evaluation as empowerment and the evaluation as an enabler. En R. Covert (Ed.), *Utilization of Evaluation. Conference of the American Evaluation Association*. Boston Massachusetts.
- Woolf, V. (1929). *Una habitación propia*. Madrid: Alianza editorial.
- World Bank/Banco Mundial (2001). *World Development Report 2000/1-World Bank Group. Attacking Poverty. Approach and Outline*. New York: Oxford University Press
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yoshida, Y. (2013). Public libraries as places for empowering women through autonomous learning activities. *Information Research*, 18(3).
- Young, K. (1987). Further Thoughts on Women's Needs. In *Planning for Women at the National, Regional and Local levels*. UNESCO.
- Young, K. (1988). Reflections on Meeting Women's Needs. En Y. Young, *Women and Economic Development: Local, Regional and National Planning Strategies*. Paris: Oxford: Berg Publishers.
- Young, K. (1991). Reflexiones sobre cómo enfrentar las necesidades de las mujeres. En V. Guzmán, *Una nueva lectura Género en el Desarrollo*. Lima: Entre Mujeres.
- Young, K. (1993). *Planning Development with Women: Making a World of Difference*. London: Macmillan.
- Young, K. (1997). El potencial transformador en las necesidades practicas: Empoderamiento colectivo y proceso de planificación. En M. León, *Poder y Empoderamiento de las Mujeres* (págs. 99-118). Bogotá: TM Editores
- Yousafzai, M. (2013). *Speech at Youth Takeover, UN General Assambley*. Recuperado el 7 de mayo de 2017, de UN News Centre:
https://www.un.org/News/dh/infocus/malala_speech.pdf
- Zabala, B. (2008). *Movimiento de Mujeres, Mujeres en Movimiento*. Nafarroa: Txalaparta.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado*. Madrid: FÓRCOLA.
- Zimmerman, M. A. (1992). Further explorations in empowerment theory: An empirical analysis of psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 707-727.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 43-63.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and

- community levels of analysis. En J. Rappaport, & E. Seldman, *Handbook of community psychology* (págs. 43-63). New York: Kluwer Academic Plenum.
- Zimmerman, M. A., & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750
- Zubero, (2002). *Entre Caín y el samaritano*. Obtenido de El País (Suplemento "País Vasco"): http://elpais.com/diario/2002/08/06/paisvasco/1028662802_850215.html
- Zugasti, A. (2005). Beijing+10. Igualdad, desarrollo y paz, 10 años después. *Emakunde* (60).

ANEXOS

Anexo I. Definiciones sobre *empoderamiento*

“Comienza dentro de la mente, es un proceso donde las mujeres hallan un tiempo y un espacio propios y empiezan a reexaminar sus vidas en forma crítica y colectiva” (Batliwala, 1994, p.135)

“Proceso de desafiar las relaciones de poder existentes y obtener un mayor control sobre las fuentes de poder... (y) se manifiesta como una redistribución del poder, ya sea entre naciones, clases, razas, castas, géneros o individuos” (Batliwala, 1997, p.193)

“Deseo de transformar las relaciones de poder entre hombres y mujeres vayan acompañadas de transformaciones en el lenguaje que reflejen nuevas construcción e imaginarios sociales” (Cook, 1997, p.9)

“Un proceso de toma de conciencia del poder que individual y colectivamente tenemos las mujeres y que nos permite aumentar nuestra participación en los procesos de toma de decisiones, en el acceso al ejercicio del poder y en la capacidad de influir” (Del Río et al., 2005, p.33)

“Alteración de las relaciones de poder (...) que constriñen las opciones y autonomía de las mujeres y afectan negativamente su salud y bienestar” (Gita Sen, 1993, p.20)

“Desde lo psicológico es un sentido de control personal y libertad en donde el individuo gana agencia y maestría sobre temas de su interés y se apoya en el acceso y control sobre sus recursos. También se liga la subjetividad de la persona con los contextos políticos y sociales más amplios e integra un entendimiento crítico del ambiente socio-político” (Grabe, 2012, p.233)

“El Empoderamiento de las Mujeres implica ganar una voz, tener movilidad y establecer una presencia pública. Aún cuando las mujeres pueden empoderarse a sí mismas al obtener algún control sobre los diferentes aspectos de su diario vivir, el empoderamiento también sugiere la necesidad de obtener control sobre las estructuras de poder, o de cambiarlas” (Johnson, 1992, p.148)

“Expansión de la habilidad de las personas para hacer elecciones vitales estratégicas, en contextos donde tal habilidad les había sido negada previamente” (Kabeer, 1999, p.437)

“Proceso por el cual aquellas personas a las que se les ha negado la habilidad y posibilidad de tomar decisiones adquieren esa habilidad en áreas estratégicas de la vida” (Kabeer, 2001, p.19)

“Un proceso de transformación a través del cual cada mujer se faculta, se habilita y desarrolla la conciencia de tener derecho a tener derechos y a confiar en su propia capacidad para conseguir sus propósitos” (Lagarde, 2012, p.6)

“Una sensación de empoderamiento puede ser una mera ilusión si no se conecta con el contexto y se relaciona con acciones colectivas dentro de un proceso político” (León, 1997, p.16)

“Como sustituto de integración, participación, autonomía, identidad, desarrollo y planeación, y no siempre referido a su origen emancipador” (León, 1997, p.8)

“Empoderarse significa que las personas adquieran el control de sus vidas, logren la habilidad de hacer cosas y de definir sus propias agendas” (León, 2001^a, p.95)

“El empoderamiento se entiende como un proceso de superación de la desigualdad de Género” (León, 2001b, p.104)

“El proceso por el que las personas, las organizaciones o los grupos carentes de poder a) toman conciencia de las dinámicas del poder que operan en su contexto vital, b) desarrollan las habilidades y la capacidad necesaria para lograr un control razonable sobre sus vidas, c) ejercitan ese control sin infringir los derechos de otros y d) apoyan el empoderamiento de otros en la comunidad” (Mc. Whirter, 1991, p.224)

“Proceso por el cual las mujeres redefinen y extienden lo que es posible para ellas desear, hacer y ser, en situaciones donde ellas habían tenido restricciones, en comparación con los hombres, para ser y hacer lo que desean” (Mosedale, 2003, p.252)

“Proceso por el cual aquellas personas a las que se les ha negado la habilidad y posibilidad de tomar decisiones adquieren esa habilidad en áreas estratégicas de la vida (...) Más en términos de la capacidad de las Mujeres de incrementar su propia autoconfianza y su fuerza interna. Esto se identifica como el derecho de determinar sus opciones en la vida y de influenciar la dirección del cambio” (Moser, 1989, p.1845)

“El empoderamiento es un proceso de cambio personal y en consecuencia, único y diferente para cada individuo porque cada quien tiene su propia y única experiencia de la vida por otro lado es un proceso fluido y dinámico que cambia a medida que se modifican los contextos y las percepciones de las personas sobre sus propias necesidades e intereses vitales” (Murgialday, 2006, p.29)

“Es una estrategia que propicia que las personas tomen el control de sus vidas: establezcan sus propias agendas, desarrollen habilidades, aumenten su confianza en sí mismas y resuelvan sus problemas” (Murgialday & Vázquez, 2005, p.43)

“Se refiere a la expansión de la libertad de elección y acción. Es la expansión de bienes y capacidades de los pobres para participar en, negociar con, influir sobre, controlar y hacer responsables a las instituciones que afectan su vida” (Narayan, 2002, p.14)

“El empoderamiento no es solamente un constructo psicológico sino también conlleva los componentes organizacional, político, sociológico, económico, y espiritual. Nuestros intereses en la justicia racial y económica, en derechos y en necesidades humanas, en salud y educación justa, en competencia así como en sentimiento de la comunidad engloban todas las ideas del empoderamiento (Rappaport, 1987, p.130)

“El empoderamiento implica que las necesidades de las mujeres sean abordadas. Para ello tienen que ser definidas con precisión. Solo así es un concepto útil como herramienta de análisis y planificación. Un potencial...que garantice que las necesidades de las mujeres son abordadas” (Rowlands, 1997, p.218)

“El empoderamiento debe consistir en introducir dentro del proceso de toma de decisiones a las personas que se encuentran fuera del mismo” (Rowlands, 2005, p.2)

“El empoderamiento se entiende como un proceso de transformación por el cual el individuo va adquiriendo poder y control para tomar decisiones y alcanzar sus propios objetivos” (San Pedro, 2006, p.2)

“Es un proceso mediante el cual los individuos obtienen control se sus decisiones y acciones; expresan sus necesidades y se movilizan para obtener mayor acción política, social y cultural para responder a sus necesidades, a la vez que se involucran en la toma de decisiones” (Sánchez, 2007, p.81)

“Empoderamiento como un proceso que es esencialmente colectivo, al mismo tiempo que reconoce los actos individuales de resistencia (...) Nuevas conciencias y nuevas habilidades. Para poder adquirir una nueva conciencia, es preciso transformar la visión que se tenía en el pasado sobre el mundo y sobre sí misma” (Schuler, 1997, p.33)

“Un proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno; una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales” (Schuler & Hashemi, 1991, p.31)

“El proceso mediante el cual las personas que pertenece a una categoría social y son estigmatizadas a lo largo de su vida pueden ser asistidas para desarrollar e incrementar habilidades en el ejercicio de la influencia interpersonal y el desempeño de roles sociales valiosos” (Solomon, 1976, p.6)

“Un proceso mediante el cual gente a la que se le ha negado la capacidad de tomar decisiones importantes, adquiere la capacidad de controlar su vida y que obtengan dicho control es importante para conseguir la igualdad de oportunidades” (Stromquist, 1995, p.15)

“Un proceso para cambiar la distribución de poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones de la sociedad” (Stromquist, 1997, p.78)

“Si es utilizado para la transformación social según la concepción feminista del mundo” (Wieringa, 1997, p.157)

“Una alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género” (Young, 1997, p.158)

“Por empoderamiento queremos decir el abordar directamente un rango de desigualdades interconectadas-economicas, sociales, institucionales-que perjudican a los pobres y que impiden tengan influencia sobre las políticas y sobre las intervenciones que a su vez influye en su vidas” (World Bank/Banco Mundial, 2001, p.3)

“Art. 13. La potenciación del papel de la mujer y la plena participación de las mujeres en condición de igualdad en todas las esferas de la sociedad, incluidos los procesos de adopción de decisiones y el acceso al poder, son fundamentales para el logro de la igualdad, el desarrollo y la paz” (Beijing, 1995)

“Empoderamiento económico “invertir en el empoderamiento económico de las mujeres contribuye directamente a la igualdad de género...” (ONU Mujeres, 2012, prrf.1)

Empowerment involves challenging the forms of oppression which compel millions of people to play a part in their society on terms which are inequitable, or in ways which deny their human rights (Oxfam, 1995, cited in Oxaal & Baden, 1997, p.2)

“Empoderamiento de las personas, es decir, su capacidad para ejercer plenamente sus derechos y opciones, y participar, modelar y beneficiarse de los procesos a nivel nacional, comunitario y en su propio hogar” (PNUD, 2011, p.25)

Anexo II. Autoras que definen el empoderamiento de las mujeres

En la tabla se han seleccionado la mayoría de las autoras que han aportado definiciones de empoderamiento.

AUTORA	PERFIL
COOK REBECCA	Profesora y catedrática de Derecho Internacional de los Derechos Humanos en la Universidad de Toronto
BATLIWALA SRILATHA	Investigadora y activista de la India. Coordinadora de MUDAR-DAWN (Desarrollo alternativo con la mujer para una nueva era)
DEEPA NARAYAN	Trabajadora independiente sobre pobreza, género y desarrollo. Ha colaborado con el Banco Mundial, la ONU y ONG-s
DEL RÍO AMAIA	Investigadora vasca en el equipo de Educación para el desarrollo de HEGOA, UPV
LAGARDE MARCELA	Antropóloga e investigadora mejicana. Representante del feminismo latinoamericano
LEÓN MAGDALENA	Socióloga colombiana. Profesora universitaria y directora del Fondo de Documentación de Mujer y Género en la universidad
KABEER NAILA	Economista social británica y de Bangladés. Investigadora para estudios para el género y desarrollo en la universidad
MOSEDALE SARAH	Investigadora británica, trata temas de género y feminismo
MURGIALDAY CLARA	Economista feminista vasca. Trabaja como consultora en género y desarrollo. Vinculada al movimiento feminista centroamericano
ROWLANDS JO	Profesora universitaria británica. Directora adjunta de Manantial Women's Internacional link, una ONG británica que reúne a las mujeres de países industrializados y en desarrollo
SASKIA WERINGA	Antropóloga social holandesa. Sus principales áreas de interés son las organizaciones y movimientos de mujeres, género, desarrollo y sexualidad
SOLOMON BARBARA	Trabajadora social afronorteamericana. Doctora en trabajo social y profesora en Southern California University
YOUNG KATE	Antropóloga social británica. Directora ejecutiva de la agencia de desarrollo Womanking Worldwide
SCHULER MARGARET	Socióloga norteamericana. Directora ejecutiva del Instituto de la Mujer, el Derecho y el Desarrollo en Washington
SEN GITA	Profesora de Políticas Públicas en Bangalore y ha sido profesora de la Universidad de Harvard, es miembro electo del Centro de Estudios para el Desarrollo en India
STROMQUIST NELLY	Profesora universitaria Norteamericana. Especialista en educación comparada, su trabajo se enfoca en género
MC WHIRTER ELLEN	Profesora de psicología, sus investigaciones actuarles se enfocan en educación en la Universidad de Educación de Oregón
JOHNSON HAZEL	Profesora de Ciencias Sociales en Open University, UK
VÁZQUEZ NORMA	Psicóloga mejicana. Directora de Sortzen consultoría en Euskadi. Especialista en violencia sexista y empoderamiento de las mujeres

Anexo III. Consentimiento Informado



Universidad de Deusto
Deustuko Unibertsitatea

Deusto

La que suscribe, Dra. Rosa Santibáñez Gruber, Catedrática de Pedagogía Social de la Facultad de Psicología y Educación e Investigadora Principal del Equipo de *INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social, de la Universidad de Deusto*,

HACE CONSTAR QUE:

Dña. Maitane Pikaza Gorrotxategi, es doctoranda del Programa "Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la vida" en esta universidad y se encuentra colaborando con el equipo de investigación *INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social*.

Maitane Pikaza Gorrotxategi se encuentra además desarrollando su tesis doctoral titulada "*Buenas Prácticas de Género en las Escuelas de Empoderamiento Vascas: transformando hacia la igualdad*". Como parte de su estudio empírico, desea acceder a los talleres y actividades que se encuentran desarrollando en las escuelas de empoderamientos vascas (análisis de documentación, asistencia a talleres, entrevistas y evaluación de los mismos). El objetivo de la evaluación empoderante es dar voz a todas las mujeres que, voluntariamente deseen incorporarse a la misma, para detectar las necesidades de las mismas, analizar la importancia percibida de contar con espacios propios, crear un espacio horizontal de participación, proponer buenas prácticas de actuación y diseñar nuevos posibles talleres. Con este fin la doctoranda solicita tener acceso a los informes, participar en algunos talleres, realizar entrevistas y encuestas a las mujeres que se presten voluntariamente y contar con la colaboración de la escuela para desarrollar el trabajo de investigación y lograr el fin último de una transformación social.

La doctoranda se compromete a utilizar los datos de manera confidencial, contando con los consentimientos informados de las mujeres participantes, haciendo constar la participación de cada una de las escuelas que se incorporan en el estudio y manteniendo informada a las misma de los resultados obtenidos.

Y para que así conste donde proceda,

Rosa Santibáñez Gruber
Catedrática Pedagogía Social. Universidad de Deusto.

Bilbao, a 19 de Febrero de 2014.

Anexo IV. Acuerdo de participación de la investigación

“Estudio sobre Empoderamiento en las Escuelas de Empoderamiento Vascas”

Investigadoras:	Maitane Pikaza Gorrotxategi (Doctoranda) Rosa Santibáñez Gruber (Directora)
Equipo de Investigación:	INTERVENCIÓN: Calidad de Vida e Inclusión Social Facultad de Psicología y Educación
Programa:	Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la Vida
Contacto:	Aptdo. 1. (48080 Bilbao) 650.075.851 tanemaipi80@gmail.com rosa.santibanez@deusto.es

Este estudio responde al desarrollo de la tesis doctoral de la investigadora Maitane Pikaza Gorrotxategi con DNI 78889164-S, titulada *“Buenas Prácticas de Género en las Escuelas de Empoderamiento Vascas: transformando hacia la igualdad”* dentro del Programa *Innovación Educativa y Aprendizaje a lo largo de la Vida* y bajo la dirección científica de la Dra. Rosa Santibáñez Gruber, Catedrática de Pedagogía Social de la Facultad de Psicología y Educación e investigadora principal del equipo de investigación: INTERVENCIÓN, en la Universidad de Deusto. Su objetivo es dar voz a todas las mujeres que voluntariamente lo deseen para detectar las necesidades de las mismas, analizar la importancia percibida de contar con espacios propios, crear un espacio horizontal de participación, generar nuevas buenas prácticas y diseñar nuevos posibles talleres.

Os pedimos vuestra participación para conocer **qué opinión y valoración** tenéis de las actividades y servicios que se ofrecen desde el programa. Se os anima a explicar aquellas cuestiones que creáis relevantes del programa. La participación es voluntaria. Las informaciones resultantes de las entrevistas y las grabaciones serán tratadas de forma anónima y confidencial.

ACUERDO DE PARTICIPACIÓN

Estoy conforme con participar en este estudio que tiene por objetivo conocer el impacto de las Escuelas de Empoderamiento Vascas. Si en cualquier momento y por cualquier motivo quiero dar por acabada la entrevista o mi participación, lo podré hacer sin dar ningún tipo de explicación.

Firma de la entrevistada

Sra.

Firma de la investigadora

. Sra: Maitane Pikaza Gorrotxategi

Fecha: Bilbao, 21 de Febrero de 2014.

Anexo V. Vínculo de la doctoranda con las entrevistadas

ESCUELA DE EMPODERAMIENTO DE BASAURI LAS ALUMNAS Y LA DOCTORANDA SE CONOCEN POR HABER ASISTIDO A TALLERES Y CURSOS EN LA ESCUELA		
Instrumento	Taller	Observaciones
Entrevistas grupo	Book trailer	Realizan la entrevista un sábado después de comer juntas en la escuela
	Desprincesamiento	Realizan la entrevista después del taller
	Gestión de emociones	Realizan la entrevista después del taller
	Cuidados	La doctoranda conoce a una de las entrevistadas por coincidir en otros talleres (gestión de emociones y autodefensa)
Entrevistas individuales	A1-Gestión de emociones	Se concerta cita con las mujeres
	A2-Bertsolarismo	
	A3-Arte y feminismo Gestión de emociones y Book Trailer	Se realiza la entrevista después de la sesión de la escuela
	A4- Refuerzo de suelo pélvico	
Evaluación empoderante	Refuerzo de suelo pélvico	

Anexo VI. Actividades a las que ha asistido la investigadora

Observación y lectura			
Lectura de documentación e informes de sistematización de las cuatro escuelas en red. Las técnicas facilitan documentación sobre sistematización y sobre las escuelas.			
Línea	Taller/Curso	Formadora	Fechas
Medio ambiente y feminismo	Eco feminismo	Yayo Herrera	Getxo-Marzo 2013
Arte	Arte y feminismo	Dora Salazar	Abril 2013
Práctico	Mecánica de bicis	Katalinak	Mayo 2013
Psicología	Gestión emocional y liderazgo	Natalia Martin	Febrero-Abril 2014
Comunicación	Bertsolarismo	Uxue Alberdi Ainhoa	Febrero 2014
Cine, cortometraje	Book trailer	Agare López	Febrero-marzo 2014
Salud	Autodefensa feminista	Pilar Álvarez	Marzo 2014
	Refuerzo de suelo pélvico	Saioa	Enero-Junio 2014
Teoría	Desprincesamiento	Irantzu Varela	Febrero-Abril 2014
	Teoría feminista	Teresa Maldonado	Noviembre 2014 Abril2015
Academia	Narraciones	Itziar Gandarias	Mayo 2014
Seminario	Mujeres y conflicto	Irantzu Mendia	Mayo 2014
Participación en grupos autónomos			
Salud	Suelo pélvico	Grupo autónomo	Jueves 2014
Literatura	Crítica literaria feminista	Ornitórrincas Libros de lectura	Lunes 2014
Actividades de la Casa de la Mujer, Espacio mixto (No escuela de empoderamiento)			
Conferencia	Economía feminista	Amaia Pérez Orozco	Abril 2013
Conferencia, video	Tribunales de derechos humanos (El Salvador)	Mugarik Gabe	2013 Basauri, Getxo y Ondarroa Voy de voluntaria
Curso de la casa	Cooperación al desarrollo	UNESCO	Junio 2013
Charla	Bertsolarismo	Uxue Alberdi y Ainhoa Agirreazaldegi	Enero 2014
Charla	Cuerpos y políticas feministas	Mari Luz Esteban	Enero 2014
Exposiciones de cuadros, pinturas, fotografías, posters...			
Presentación de Informe		Basauri. Diciembre del 2014	
Presentación de informe basado en las entrevistas y la evaluación empoderante a las técnicas de las cuatro escuelas. La reunión se celebra en Basauri y les expongo el informe focalizado en formación y talleres mostrándoles un power point.			

Anexo VII. Registro de participantes y fechas de entrevistas

ALUMNAS			
ENTREVISTAS INDIVIDUALES			
BASAURI 4	NOMBRE	FECHA	TALLER
1	A2	28-02-2014	Taller de Bertsolarismo. M2 acude con la doctoranda al taller
2	A3	01-03-2014	Booktrailer, arte, emociones. M3 acude con la doctoranda al taller
3	A4	07-04-2014	Suelo pélvico, desprincesamiento. M4 acude con la doctoranda al taller
4	A1	17-03-2014	Emociones, suelo pélvico. M1 acude con la doctoranda al taller
ERMUA6	NOMBRE	FECHA	TALLER
5	A7	29-05-14	Talleres diversos
6	A6	14-05-2014	
7	A8	04-06-2014	
8	A5	08-05-2014	
9	A10	20-01-15	
10	A9	20-01-15	
GETXO 11	NOMBRE	FECHA	TALLER
11	A17	28-03-2014	Talleres diversos
12	A19	31-03-2014	
13	A20	01-04-2014	
14	A21	21-03-2014	
15	A13	21-03-2014	
16	A16	26-03-2014	
17	A11	28-03-2014	
18	A18	26-03-2014	
19	A12	02-05-2014	
20	A14	28-03-2014	
21	A15	25-03-2014	
ONDARROA 5	NOMBRE	FECHA	TALLER
22	A22	09-04-2014	Talleres diversos
23	A24	27-03-2014	
24	A23	27-03-2014	
25	A26	04-04-2014	
26	A25	22-03-2014	
ENTREVISTAS GRUPALES			
BASAURI 4	NOMBRE	FECHA	TALLER
1	6-mujeres	01-03-2014	Cine y literatura
2	2-mujeres	14-03-2014	Cuidar cuidándose
3	3-mujeres	11-03-2014	Desprincesamiento
4	4-mujeres	07-04-2014	Gestión de emociones
ERMUA 1	NOMBRE	FECHA	TALLER
1	8-mujeres	07-05-2014	Talleres diversos
GETXO 2	NOMBRE	FECHA	TALLER
1	3-mujeres	01-04-2014	Talleres diversos
2	4-mujeres	25-04-2014	Dejamos pasar la violencia por debajo de la puerta
ONDARROA 2	NOMBRE	FECHA	TALLER
1	2-mujeres	04-04-2014	Cine y literatura
2	5-mujeres	20-03-2014	Booktrailer

ENTREVISTAS INDIVIDUALES					
<i>ALUMNAS BASAURI</i>		<i>FORMADORAS</i>		<i>TECNICAS/IMPLEMENTADORAS</i>	
NOMBRE	FECHA	NOMBRE	FECHA	NOMBRE	FECHA
A1	17-03-2014	F1	12-03-2014	T1Basauri	29-04-2014
A2	28-02-2014	F2	14-04-2014	T2Ermua	14-05-2014
A3	01-03-2014	F3	08-04-2014	T3Getxo	02-05-2014
A4	07-04-2014	F4	04-06-2014	I1Basauri	29-04-2014
<i>ALUMNAS ERMUA</i>		F5	05-05-2014	I2Basauri	07-05-2014
A5	08-05-2014	F6	14-04-2014	I1Ermua	05-05-2014
A6	14-05-2014	F7	04-04-2014		
A7	29-05-2014	F8	20-03-2014		
A8	04-06-2014	F9	02-06-2014		
A9	20-01-2015	F10	10-03-2014		
A10	20-01-2015	F11	02-04-2014		
<i>ALUMNAS GETXO</i>		F12	03-04-2014		
A11	28-03-2014	F13	02-06-2014		
A12	02-05-2014				
A13	21-03-2014				
A14	28-03-2014				
A15	25-03-2014				
A16	26-03-2014				
A17	28-03-2014				
A18	26-03-2014				
A19	31-03-2014				
A20	01-04-2014				
A21	21-03-2014				
<i>ALUMNAS ONDARROA</i>					
A22	09-04-2014				
A23	27-03-2014				
A24	27-03-2014				
A25	22-03-2014				
A26	04-04-2014				

ALUMNAS 26
FORMADORAS 13
TECNICAS 6

ENTREVISTAS EN GRUPO				
N=Alumnas (M)		FECHA	F14 F15 02-06-2014	T Ondarroa I1Ondarroa 15-06-2014
Escuela de Basauri			SINTESIS: 37 Alumnas 9 entrevistas grupales 2 Formadoras 1 entrevista grupal 2 Técnica/implementadora 1 entrevista grupal	
1	6 mujeres	01-03-2014		
2	2 mujeres	14-03-2014		
3	3 mujeres	11-03-2014		
4	4 mujeres	07-04-2014		
Escuela de Ermua				
1	8 mujeres	07-05-2014		
Escuela de Getxo				
1	3 mujeres	01-04-2014		
2	4 mujeres	25-04-2014		
Escuela de Ondarroa				
1	2 mujeres	04-04-2014		
2	5 mujeres	20-03-2014		

Anexo VIII. Guiones de las entrevistas

Entrevistas individuales y entrevistas grupales			
GUIÓN	Cuestiones a TÉCNICAS DE IGUALDAD E IMPLEMENTADORAS	Cuestiones a FORMADORAS	Cuestiones a ALUMNAS
EMPODERAMIENTO			
DEFINICIÓN de EMPODERAMIENTO	Que es empoderamiento Que es para ti, que te sugiere, cómo definirías, 5 palabras para explicar el término “empoderamiento”		
ESTADO PERSONAL TRANSFORMACIÓN	¿De qué forma te has transformado en la escuela de empoderamiento? ¿Te sientes empoderada? ¿En qué sentido?		
ELEMENTOS EMPODERANTES			
FORMACIÓN	Cuál es el tipo de formación que se quiere ofrecer. Como se deciden los contenidos de las escuelas: el tipo de talleres, las exposiciones, las conferencias y charlas. ¿A la hora de elegir los talleres en que os fijáis, que ingredientes son los que empoderan a las mujeres, como los elegís?	Describe brevemente el programa formativo que impartes (planificación, contenido, objetivos, métodos pedagógicos) ¿Cuáles son los indicadores de que el programa es empoderante? ¿Cómo se evalúa? ¿Hay algún seguimiento una vez terminado el taller? ¿Propones algún taller nuevo que te gustaría impartir o que se impartiera?	¿A que otros cursos o iniciativas has asistido en la Escuela? ¿Vendrías a más cursos-talleres? ¿Qué es lo que más te gusta, que es lo que menos te gusta o lo que cambiarías? ¿Se te ocurre alguno en el que te gustaría participar?
PARTICIPACIÓN	¿Qué grupos autónomos se han formado en las escuelas? ¿Cómo se consigue que las mujeres pasen de la formación a la participación?	¿Cuál es tu historia en el feminismo y la participación?	¿Participas en otras asociaciones?, ¿Desde cuándo? ¿El venir a la escuela te ha motivado para participar en otras asociaciones, en movimientos sociales?
ESPACIO	Qué importancia tiene que la escuela sea un espacio solo para mujeres. ¿Se ha pensado en innovar, por ejemplo en incorporar espacios mixtos?	¿Qué significa para ti crear un espacio propio para las mujeres y como lo valoras? ¿Qué piensas de los espacios mixtos?	¿Qué supone para ti tener un espacio propio para mujeres? ¿Cómo te sientes en un espacio solo para mujeres? ¿Te gustaría que fuese mixto?
RED	Que significa trabajar en red entre escuelas ¿Se ha pensado ampliar la red? Quienes forman y participan en la escuela. Estructura interna.	¿Cuál es tu relación con la escuela? ¿Y con las alumnas? ¿Tienes relación o hablas con otras formadoras sobre los talleres?	¿Cómo ha sido y de que depende que se afiancen las relaciones entre las alumnas? ¿Has sentido solidaridad, complicidad? ¿Cómo ha sido la relación con las formadoras? ¿Cómo ha sido la relación con la escuela en general?

CARENCIAS Y ESTRATEGIAS DE MEJORAS			
NECESIDADES E INTERESES	En que debemos empoderarnos las mujeres en nuestro contexto aquí y ahora. Cuáles son las carencias que encuentras en el proceso. Que logros se han conseguido. ¿Cuáles son los límites que os encontráis?	¿Qué necesidades ves en las mujeres? (que quieres cubrir)	¿Cuándo llegaste a la escuela Que necesidades querías cubrir? ¿Qué buscabas?
EVALUACIÓN	¿Qué tipo de evaluaciones realizáis en las escuelas?	¿Desde tu experiencia consideras que las mujeres que asisten a los talleres salen más empoderadas?, ¿En qué sentido? Indicadores	¿Qué tipo de evaluaciones se realizan en las escuelas?
MEJORAS	¿Se ha pensado en innovar, incorporar algún elemento nuevo?	¿Cuáles son los obstáculos, barreras, retos que te encuentras en el programa, como se podrían mejorar?	Que es lo que más te gusta, lo que menos Cambiarías algo...
ALGO QUE AÑADIR SUGERENCIAS	Pensamientos, ideas, mensajes, algo que añadir...		

GUION			
	ALUMNAS	FORMADORAS	TÉCNICAS
A) EMPODERAMIENTO Definición del concepto	Que es para ti, que te sugiere, cómo definirías, 5 palabras para explicar el término “empoderamiento” ¿Si hablo de la palabra empoderamiento, que te viene a la cabeza?		
B.1) FORMACIÓN	-A que talleres/cursos has asistido *En el caso de ser muchos, menciona algunos	-Descripción del taller/curso, metodología, objetivos, planificación, -Relación de empoderamiento y taller/curso	-Tipo de formación que se quiere ofrecer -Como se eligen los talleres
Nuevos talleres cursos	-Que talleres te gustaría que hubiera	-Que talles te gustaría impartir en el futuro	-¿Se ha pensado en innovar, incorporar algún elemento nuevo?
Mejoras de formación: Horarios, formato, contenido...	-Que es lo que más te gusta, lo que menos -Cambiarías algo...	-Obstáculos del programa como se podía mejora	
B.2) ESPACIO	-¿Cómo valoras que sea un espacio solo para mujeres como en esta escuela?		
	-Cómo te sientes en este espacio		
	Reflexión sobre la sororidad		
B.3) RED	Opinión sobre los espacios mixtos		
	-¿Sientes la red? -Relación con las compañeras, formadoras, técnica, espacio	-¿Relación con las otras formadoras? Con la escuela y las alumnas	-Que significa, supone trabajar en red
	-¿Participas en algún tipo de asociación, ONG, organización, grupo? El venir a la escuela te ha motivado para participar	-Relación con el feminismo y los estudios de género (militancia) -Historia con las escuelas	-Como se pasa de la formación a la participación
Diversidad	-¿Existe diversidad intergeneracional y cultural?		
C) NECESIDADES E INTERESES	-¿Cuándo llegaste a la escuela porque viniste, que necesidades querías cubrir?	-¿Que necesidades ves en las mujeres? -Indicadores de que las mujeres cambian (observación, evaluación)	-En que debemos empoderarnos las mujeres en nuestro contexto
D)TRANSFORMACIÓN La escuela te ha cambiando	-Como te está sirviendo venir a la escuela -¿Te ha ayudado a ser consciente de algo o a incorporar cambios?	-¿Las mujeres crees que salen más empoderadas de tu talleres? -¿Tu aprendes? De qué forma te cambia?	-¿Te ha cambiado la escuela?
Evaluación	-¿Qué evaluación complementas?	-¿Que evaluación utiliza en los talleres?	-¿Que evaluación existe con las usuarias?
¿Te sientes empoderada?	¿Te sientes empoderada, te ha cambiado/transformado las escuela?		
E) ALGO QUE AÑADIR	Pensamiento, idea, mensaje, algo que no he preguntado...		

Anexo IX. Cuadro de Evaluación Empoderante

ARBOL	RAÍCES	TRONCO Y HOJAS	FLORECE Y POLINIZAR
PASOS	Desarrollar una misión/visión	Taking stock	Planear el futuro
<i>Queremos volver a visualizar nuestras raíces. Coger el problema de raíz, y eliminar las que estén podridas</i>	Acordar objetivos del programa de acuerdo con los valores. Aunar propósitos.	Clasificar las actividades más importantes para evaluar y discutir(fortalezas/debilidades) Brainstorming: las actividades más importantes	Objetivos realistas Estrategias y doc. (Encuestas, reuniones...). establecer objetivos y ayudar a determinar estrategias
OBJETIVO, FUNCIÓN			
<i>Las actividades son el tronco de nuestro trabajo y las hojas cada participante, diversidad en igualdad</i>	Las nuevas participantes también toman parte. Foro democrático y abierto. Se refrescan las ideas. Se ponen en común puntos nuevos que se daban por entendidos	-Genera intercambio de información con horizontalidad -Foro abierto -Ambiente diplomático vs productivo -Al puntuar cada actividad se analiza el programa con más realidad y objetividad -DIÁLOGO	-A dónde queremos ir Y que queremos mejorar -Que hacen bien y que hacen peor -Entrevistas, focus- group, encuestas... para saber si las estrategias funcionan
ACTIVIDADES			
<i>Yo me empodero a mí misma y entonces florezco. La flor poliniza a su vez. De lo individual a lo colectivo. Haciendo bosque.</i>	-frases CLAVE -La evaluadora escribe las ideas en un poster -Una voluntaria las escribe en un párrafo o dos -Se comparte con todas y se corrige, modifica... -Representa los valores del grupo	A) lista de actividades y puntos -Se escriben de 10 a 20 actividades esenciales para llevar el programa adelante -Cada participante vota con 5 puntos las 5 actividades que escoja (5 puntos a una o a más) -Las 10 actividades con más puntos son las elegidas B) evaluar actividades. Matriz (diálogo) -Cada participante valora las actividades del 1 al 10 en un trozo de papel (1low, 10 high) -Luego los van escribiendo en un gran poster (iniciales) -Cada una explica su postura abriendo diálogo, primero las más divergentes y luego las similares	A)Objetivos Se escribe un lista de objetivos basándonos en las actividades de la fase dos (Taking stock) “Actividad-objetivo” -Los objetivos deben ser realistas y en consonancia con las actividades diarias (Brainstorming) B)Estrategias Se piensan en estrategias para alcanzar cada objetivo (Brainstorming, revisión crítica y acuerdo) C)Documentación UTIL
REUNIONES-Proceso CÍCLICO			
MESES	Enero1	Enero 1+Junio (comparar)	Enero2+Abril(corrige)+ Junio(compara)

Anexo X. Ejercicios de los talleres evaluativos de las participantes

Visión / Misión (Escuela de Empoderamiento) BASAVEL

lugar de encuentro propio donde juntas:
descubrimos, aprendemos, participamos, luchamos,
nos expresamos, compartimos actividades que nos
enriquecen desde un enfoque feminista,
tomando conciencia de nuestra realidad como mujeres.

ERMA → ESCUELA DE EMPODERAMIENTO

La EE es ponerlas en común las mujeres,
para valorarnos y unirnos por la igualdad.

Siendo únicas y trabajando:

la libertad, amistad, autoestima,
apoyo entre mujeres, escuela activa,
diversión y aprendizaje.

Visión / Misión

VISION / MISIÓN **GETXO**

La Escuela de Empoderamiento es un lugar de encuentro para Mujeres y de Mujeres. Donde se imparten cursos que sirven para el enriquecimiento y crecimiento personal y donde se desbloquean tabúes sobre feminismo y temas de igualdad, aprendiendo a valorarnos como mujeres/ personas.

BASAURI



ERMUA

BASAURI

ACTIVIDADES	BS	PD	MG	NJ	AC				Media x actividad
Comunicación	7	6	8	5	8				34
Relaciones	6	7	9	8	7				37
Pertenencia	6	5	8	8	6				33
Desarrollo personal (autoestima)	7	8	9	9	9				42
Formación	7	9	9	8	9				42
Participación	7	7	9	8	6				37
RED	1	1	5	1	6				14
Zocal / Material / Personal	10	9	9	9	10				47
Diversidad < edad cultura	7	8	7	4	5				31
Euskera	6	7	6	5	7				31
Continuidad	5	4	5	5	6				25
Media x Persona	6.9	7.1	8.4	7.0	7.9				

ERMUA

ACTIVIDADES	MC	AT	MB	MP	JM					Media x Actividad
Comunicación	8	7	6	8	7					36
Relaciones	9	9	9	9	7					43
Pertenencia	9	9	9	9	9					45
Desarrollo Personal (autoestima)	6	8	8	9	9					40
Formación	10	8	9	10	8					45
Participación	8	7	8	8	9					41
RED	5	6	6	7	5					29
ocal / Material / Personal	10	10	10	10	10					50
Diversidad < edad cultura	9	6	6	7	7					35

(1-10) puntos
 1 = Bajo
 5 = Medio
 10 = Alto
 2. ¿Crees que se está mejorando?

ACTIVIDADES	B.F.	S.C.	A.R.	R.C.	E.L.	MdC.	M.I.	Media y actitud
Desarrollo personal 8	8	9	6	9	8	4	9	53 (1)
Formación 8	9	8	6	8	7	4	8	50 (2)
Relaciones 5	8	9	7	8	2	8	7	49 3
Local/Personal 4	1	5	6	3	2	1	2	20 6
Comunicación 3	9	8	7	8	3	5	8	46 4
Participación 2	9	6	7	7	7	5	8	49 3
Participación 2	8	7	6	8	3	10	8	50 (2)
Deberes 2	6	8	6	6	3	10	6	45 5
Red 1	1	3	3	4	2	1	2	16 7
Media persona	59	63	54	61	37	48	58	

Anexo XI. Formadoras y organizaciones

F	Escuelas	Asociaciones, empresas, ONG...	Rol
1	Basauri, En Azpeitia y Ondarru y en Amorebieta	Cineasta productora	Alumna formadora
	Ahora tengo más profesional de txiki con ama más de ir a las manis porque en casa se ha hablado siempre de feminismo. Ahora tengo más profesional porque trabajo dando clases en diferentes casas de mujeres y poco más		
2	Empecé en Getxo, Ondarroa, Ermua y Basauri, Bizkaia. Luego en Durango en <i>Andragunea</i> , luego en Elorrio, Abadiño estuve el curso pasado, ahora han empezado hace unos años las de Gipuzkoa entonces he estado en Irún, Hernani, Urola-Garaia y en la de Vitoria Gasteiz hice un taller el año pasado y ahora me han pedido otro.	<i>Sortzen</i> consultoría (trabaja con Norma Vázquez, otra formadora) voluntaria de Mugarik Gabe (ONG)	
	Creo que siempre me he considerado feminista aunque no le he puesto el nombre. Le he puesto el nombre cuando he sido más consciente o lo he racionalizado más cuando era voluntaria en Mugarik aunque no se trabaja feminismo directamente pero si movimiento social de género y el empoderamiento de las mujeres, fue cuando empecé a ver procesos de empoderamiento con proyectos de Mugarik.		
3	Basauri, Getxo, Eibar, Ondarroa	Factoría Lila la <i>plataforma por el derecho al aborto de Vizcaya</i> <i>Charlas</i>	
	Hay un poco de feminismo que es innato porque yo recuerdo de txiki de ver cosas... Luego en la uni empecé a tener contacto con la gente feminista, algún libro, más que profesoras con compañeras, empecé con el lenguaje no sexista, arroba... dando toques así y ya cuando terminé la uni e hice el Master de Hegoa y ahí sí que trabajas género y escuchas autoras entré en barrena.		
4	Ondarroa, Getxo	Hegoa. UPV. Doctora	
	Yo llevo varios años vinculada a la investigación sobre las organizaciones de mujeres en contextos bélicos y posbélicos y a raíz de este trabajo conocí a la técnica de igualdad del ayuntamiento de Basauri y llevaba rato tratando de que introdujéramos el tema y de que pudiera dar algunas sesión de formación en la escuela de Basauri		
5	Ondarru, Basauri, Getxo, eta Gipuzkoako sare	Skolastika, Sareina universidad, escritora	
	Ni emakume taldeetan gazteetatik egon naiz baina batez ere nire feminismorako hurbilketa izan da hasi nintzen tesia egiten literatura eta feminismoaren inguruan eta horrek nolabait eraman ninduen feminismo mugimendurekin harreman gehiago		

	izatera eta hortik 2007tik gaur egun arte badaukagu sare bat feminismoa eta literatura lantzen duena. Orduan niretzako nire nortasunaren parte izan da feminista izatea, ez dut gogoratzen noiztik baina oso gaztetatik, 14tatik eta mugimendu feministarekin batez ere sendotu dut 2006tik aurrera iraunkorki esan nahi dut.		
6	Basauri	Skolastika Relación con Josune. M	alumna
	Creo que nací feminista sin saber que era feminista y la verdad es que descubrí no hace mucho tiempo que significa ser feminista. Yo empecé dando clase como alumna en Skolastika “literatura de mujeres” y las preguntas que me había hecho desde pequeña...? hay empecé a dar respuesta a esa y otras preguntas que te haces cuando eres más mayor		
7	Basauri, Getxo, (Ondarroa, Ermua) Durango	Skolastika	Idoia técnica la alumna de Josune
	Yo tengo conciencia de ser una mujer desde que tengo conciencia y yo tuve la suerte de ser de la generación que se las encontró en la calle. Mi relación con el feminismo es muy directa porque yo vivo en Bilbao y me las encontré en la calle...yo conocía por nuestra historia feminista común, ella había sido alumna mía y me dijo- <i>yo te veo haciéndolo, ¿tú te ves?</i> y dije- <i>va a ser que si yo también me veo haciéndolo</i> . Así que yo estoy desde el principio porque yo ya estaba formada para hacer la formación de empoderamiento que se necesitaba, llevaba años haciéndola, yo venía de hacer estos mismos talleres que había puesto en marcha el área del servicio de igualdad el ayuntamiento de Bilbao y tenía puesta en marchas Skolastika		
8	Irún, Donostia, en la Casa de las Mujeres-Bizkaia: Basauri, Getxo		
	Me empecé a organizar con 14 años salí de EGB entramos en FP y allí me encontré de salir de una escuela franquista, tengo 48 años, me encontré con una escuela liberal donde el profesora era de izquierdas... Se creó el primer grupo de mujeres de la escuela. Nuestro objetivo era acabar con la situación esa, que nadie se metiese contigo, que nos respetasen. No teníamos un concepto político todavía de lo que era el feminismo, de lo que era organizarse como mujeres, pero si veíamos la necesidad como chavalitas jovencitas y en una época bastante cañera, de que bastaba de agresiones y empezamos así.		
9	Todas las escuelas	Ligada al movimiento feminista	
	En realidad los cursos empezaron de la mano <i>del movimiento feminista</i> , las organizaciones de mujeres, concretamente <i>las asambleas de mujeres</i> empezaron con el tema, de echo en Euskadi empezó con alaba hace 30 años y las escuelas asumieron que esta era una labor estratégica para las mujeres		
10	Basauri, Ondarroa	Grupo de teatro Basauri	Alumna Técnica Santander
	<i>Asociaciones de mujeres feministas de Arangoiti, kiskitina</i> y comentamos a mujeres jóvenes del barrio que pudiesen tener esa actitud de participación social...como un cambio social de mejora y pedíamos subvenciones al ayuntamiento de Bilbao a Emakunde, comenzamos a acudir a la plataforma feminista en Bilbao y hacíamos talleres... Como era del movimiento feminista ...fui una de las 6 mujeres que actuaban en el <u>Social Antzoki</u> en el 2008, era el colofón de muchas cosas, venía de trabajar en la parte política y técnica de política de igualdad, de la negociación, incorporar en centro educativos, oficinas de empleo...		

11	Getxo, Basauri	Beca Emakunde	
	Estudié sociología hice un master de género y feminismo en la UPV que no me gustó hace años en la segunda edición, en la universidad de Barcelona estaba en un grupo feminista pero estaba por estar tampoco tenía las ideas muy amuebladas y hace unos años que me metí en el grupo feminista del pueblo donde vivo y participo activamente. También a partir del <i>Master de género y feminismo</i> hice una investigación para acabar el master sobre relaciones de género en los gaztetxes de Bilbao y me quedé con las ganas de seguir investigando y pedí distintas becas y me dieron la de Emakunde en el año 2012		
12	Getxo, Basauri y Ondarru, Hernani y Ermua.		Formadora Alumna Sexóloga
	De jovencita formamos un grupo de chicas feministas en mi pueblo grupo yo soy de Leioa y de ahí tuvimos relación con diferentes movimientos feminista tanto de Uribe Kosta como de Bilbao y así... Cuando acabé la carrera empecé a participar en Argitan		
13	Basauri, Getxo, Ermua, Ondarroa		
	pero tengo bastantes que han pasado por muchos de mis cursos y a las técnicas las conozco a todas porque hemos estado en otras batallas juntas		
14	Gipuzkoa eta Bizkaia: Ondarru, Basauri, Getxo, Ermua, Zarautz, Hernani, pendiente Tolosa eta Erreterria	Bertsoalaris Uxue: alumnas Skolastika	
	A-Nik esaterako 25 urterekin sentitu nuen nire baitan beste gauza bat da feminista sentitzea 3.munduko aldeko feminismoa sentitzea edo zerbait lepotik gorako feminismoa baina ez dirudi zuri eragiten dizuna eta feministak asko esaten dutenez Euskal Herriko jende askok feminista egiten da, hau da, ez zara egiten feminista praktikan adin bat izan arte zeren igual zure inguruan, koadrilan, anai arrebeekin, diferentziak ez dituzu sumatzen ba norbaitekin bizitzen jarri arte edo ama izan arte edo gurasoak zaindu arte. U- Ez daukagu erreferenterik, bertsoan ari den emakume helduena 40 urte dauzka, orduan feministak helduak adibidez literaturan egon dira idazle feministak hasieratik edo feminismoa sortu zenetik baina klaro bertso munduan emakumerik arlo publikoan ez da egon orduan dagoen artean batzuk beste esparru batzuetatik ekarri dute feminismoa baina beste batzuk ez eta gero kontutan hartu behar da emakumezko bertsolari gehienak direla oso gazteak A-Feminismo hitza orain dela gutxi heldu da bertsolaritzara. U- Badago oinarri bat oso interesantea momentu honetan zeren feminismoa oso presente dago baina bakoitzak dago bere lekua topatzen orduan hor daude botere borrokak.		

Anexo XII. Talleres y cursos propuestos por las participantes

LINEAS	BASAURI	ERMUA	GETXO	ONDARROA
ALUMNAS				
Solidaridad internacional			Inmigración Mujeres migradas	
Mujer y salud	Menopausia Risoterapia Sexualidad Relajación, yoga maternidad	Que la mente se relaje Masajes Biodanza	Suelo pélvico Defensa personal maternidad	Sexualidad Técnicas orientales Tatami Autodefensa Sanación Visibilizar la salud Suelo pélvico
Mujer y comunicación,	Hablar en publico	Contar historias/cuentos	Couching Hablar en publico Oratoria Payasa	
Identidad femenina y sujeto feminista	Bienestar Autoconfianza Liderazgo	Autoestima Emociones Trabajar la confianza	Gestión emocional Resolución de conflictos Emociones y miedos Mitos amor romántico	Autoestima
Teoría feminista	Mujer y su historia Desprincesamiento Teoría feminista		Prostitución Teoría feminista Feminismo islámico	Movimiento feminista vasco Historia del feminismo
Mujer y arte	Mujer y arte Filosofía y mujer Literatura Teatro Cine Bertsolaritza	Creatividad Tambores Bertsos	Literatura Arte Cine	Literatura Cortometrajes
Prácticos		Participar Aplicación practica Mecánica	Fontanería, Electricidad Mecánica de bicis/coches	Mecánica Pequeños arreglos
Otros	Medio ambiente y género Danzas vascas		Legislación Duelos Trabajar en equipo: hombres y mujeres Constelaciones Economía Separación	
FORMADORAS				
1-Fotografía, cine (ver películas feministas) 2-Trabajar los límites, resolución de conflictos y manejarse en las relaciones y trabajar la autoestima 3-Taller de zorra 4-Más profundo, seminarios de mujeres y guerra 5-Musica y literatura eta música e identidad 6-Diferentes formas de desarrollar el taller de Creatividad 7-Retomar el comic Escrituras euskaldunas traducida al castellano 8-Relaciones de sexualidad, eros, como construimos el amor 10-Gestión emocional, comunicación con una misma y con las demás, habilidades sociales: inteligencia emocional, liderazgo 11- Más largos, de 50 horas, autodefensa feminista 12-Deseo 13- Mad Men (serie sobre la mística de la feminidad) 14- Otra vuelta a escuela de bertsos feministas cantando				

Anexo XIII. Talleres evaluativos

Fase 1. MISIÓN/VISIÓN	BASAURI	ERMUA	GETXO
MISION-PALABRAS CLAVE Las participantes escriben en una cartulina palabras o frases que vinculen con las Escuelas de Empoderamiento	-Aprender -Descubrimiento -Conocer cosas nuevas -Compartir experiencias -Juntarnos -Otros contactos -Relacionarse -Salir de casa -Mi tiempo-mi espacio -Estar a gusto en mi espacio(porque no hay espacios paran nosotras) -Euskera	-Escuchar a otras mujeres/problemas -Enriquecimiento personal -Autoestima, valorarnos -Ayuda emocional y social -Salir de mis bloqueos -Desahogarme -Diversión -Salir de casa -Amistades-compañeras -Igualdad=equidad -Feminismo -Libertad	-Aprender, curso -Compartir: ideas, sentimientos, otros puntos de vista -Valorarnos, valorarse -Relajación -Pautas de comportamiento -Conocer a otras mujeres-relacionarse -Feminismo-igualdad -Actividades/objetivos -Asociación
VISIÓN-DEFINICIONES Entre todas las participantes piensan en una definición común para la Escuela de Empoderamiento, teniendo en cuenta los conceptos escritos	Lugar de encuentro propio donde juntas: descubrimos, aprendemos, participamos, luchamos, nos expresamos, compartimos en actividades que nos enriquecen desde un enfoque feminista, tomando conciencia de nuestra realidad como mujeres	La EE es ponernos en común las mujeres para valorarnos y unirnos por la igualdad. Siendo únicas y trabajando: la libertad, amistad, autoestima, apoyo entre mujeres, escucha activa, diversión y aprendizaje	La EE es un lugar de encuentro para mujeres y de mujeres. Donde se imparten cursos que sirven para el enriquecimiento y crecimiento personal y donde se desbloquean tabúes sobre feminismo y temas de igualdad, aprendiendo a valorarnos como mujeres/personas
Fase 2. ACTIVIDADES	BASAURI	ERMUA	GETXO
Se escriben las 10-20 actividades que se consideran más importantes en las Escuelas de Empoderamiento.	7-Desarrollo personal(autoestima) 6-Formación 4-Participación 3-Local/ material/ personal 2-Comunicación 2-Diversidad(edad/cultura)	6-Desarrollo personal (autoestima) 6-Formación 5-Participación 4-Local/ material/ personal 3-Pertenencia	8-Desarrollo Personal 8-Formación 5-Relaciones 4-Local/ material/ personal 3-Comunicación 2-Participación

Luego las participantes votan individualmente y según el criterio personal, qué actividades de las propuestas consideran que son las más importantes. Cada participante cuenta con 5 puntos a distribuir entre las actividades	1-Relaciones 0-Pertenencia 0-Red organizativa	2-Relaciones 2-Diversidad(edad/ cultura) 1-Comunicación 1-Red organizativa	2-Diversidad(edad/ cultura) 2-Pertenencia 1-Red organizativa
A continuación, se votan las actividades con puntos del 1 al 10 (siendo 1 la puntuación más baja y 10 la puntuación más alta) para evaluar <i>como de bien</i> lo están haciendo las escuelas en cada actividad	47-Local/material/ personal 42-Desarrollo personal 42-Formación 37-Relación 37-Participación 34-Comunicación 33-Pertenencia 31-Diversidad 31-Euskera 25-Continuidad 14-Red organizativa	50-Local/material/ personal 45-Pertenencia 45-Formación 43-Relación 41-Participación 40-Desarrollo personal 36-Comunicación 35-Diversidad 29-Red organizativa	53-Desarrollo personal 50-Formación 50-Participación 49-Relaciones 49-Pertenencia 46-Comunicación 45-Diversidad 20-Local/material/personal 16-Red organizativa

Fase 3. ESTRATEGIAS Y OBJETIVOS DE MEJORA (comentarios y sugerencias de las participantes)		
BASAURI	ERMUA	GETXO
1-Formación Que haya más continuidad entre los cursos y talleres, que no se acaben y punto. Ampliar los cursos, niveles, complementario. Que avance el tema desarrollado más profundamente. Hay gente que se apunta cursos y luego dejan de asistir.	1-Formación Hay cursos muy interesantes. Se piden cursos a la carta, por ejemplo desde la asociación de buenos tratos se ha pedido talleres para que les den pautas. A veces igual se llenan los grupos, entonces quizás ofertas más grupos pero el problema es el dinero... A veces igual se llenan los grupos, entonces quizás ofertas más grupos pero el problema es el dinero... Se hace el esfuerzo de la documentación en bilingüe pero hay pocos talleres en euskera, igual hay poca gente pero también poca oferta.	1-Formación Más material complementario de bibliografía etc. en algunos talleres. Más control de asistencia. Más sensibilización de género en algunos talleres.
2-Desarrollo personal Comentan que es algo personal.	2-Desarrollo Personal Surgen temas diferentes que crees que controlas y te das cuenta que no.	2-Desarrollo personal Cambia según el tipo de taller y grupo, depende también del momento personal de cada mujer.
3-Local/material/personal Muy bien.	3-Local/material/personal Súper a gusto, muy bueno!!!	3-Local/material/personal Falta un lugar de encuentro más íntimo, con sala para el café. Algo más casa, más personal. En Las Arenas no hay nada.
4-Participación Si no conoces a la gente vas menos, seguir insistiendo para las indecisas.	4-Participación Hay gente que no participa porque no le interesa o no quiere.	4-Participación Intentar que no coincida todo. A veces hay falta de tiempo.
5-Comunicación Correo: mucha información en un email, satura. Da pereza leerlo, no viene claro.	5-Comunicación Comunicación dentro muy bien, las que venimos somos fieles, siempre estamos las mismas; pero los de fuera hay gente que no sabe que se hace aquí o no viene porque no tiene	5-Comunicación Comentan que no se sabe lo de la red de escuelas.

Propuesta: que venga la información clave (horario, tema) y si te interesa abres el adjunto donde hay más información. Que se dé más información/publicidad. Hay gente fuera que no conoce el espacio. Dentro funciona bien la comunicación pero en el exterior no tanto	tiempo. Algunas tienen idea equivocada, piensan que este sitio no es para ellas. ¿Cómo hacemos para atraerles? La primera toma de contacto es importante, funciona el boca a boca pero también se puede utilizar las redes sociales como el WhatsApp.	
4-Participación Si no conoces a la gente vas menos, seguir insistiendo para las indecisas.	4-Participación Hay gente que no participa porque no le interesa o no quiere.	4-Participación Intentar que no coincida todo. A veces hay falta de tiempo.
5-Desarrollo personal Comentan que es algo personal.	5-Desarrollo Personal Surgen temas diferentes que crees que controlas y te das cuenta que no.	5-Desarrollo personal Cambia según el tipo de taller y grupo, depende también del momento personal de cada mujer.
7-Relaciones Si no hay continuidad, pierdes contacto con la gente y el espacio. A veces no hay tiempo de relacionarse.	7-Relaciones Es un lugar abierto, pero hay gente cerrada...quizás hacer un “plan de acogida”.	7-Relaciones: No comentan nada.
6-Pertenencia Están a gusto.	6-Pertenencia Muy bien.	6-Pertenencia Comentan que es algo individual.
7-Red organizativa Se desconoce la red de escuelas.	7-Red organizativa Llega información a través de la casa de la mujer. Información hay pero no se conocen las demás escuelas, “quizás es fallo nuestro, nos cuesta movernos por cuestión de comodidad y falta de tiempo”. Enterarnos de actividades de otras escuelas para comparar	7-Red organizativa Más encuentros. Más información sobre lo que hacen. Que se pasen los programas de las demás escuelas. Problema: que coincidan las fechas de las actividades.
8-Diversidad Comentan que hay muchas edades pero pocas mujeres migrantes.	8-Diversidad Si hay pero a nivel bajo. Estrategia: integrarles a través de los hijos e hijas y la escuela.	8-Diversidad Premiar a las jóvenes, por ejemplo con créditos.

	Respecto a la gente joven. Hay muchos temas que trabajar. Estrategia: que haya más implicación por parte de los agentes educativos. Además tendría que haber más participación de gente joven, oferta cursos más atractivos para ellas.	

Anexo XIV. Mensajes de las Mujeres

Alumnas

“Para mí lo importante es que haya espacios como este donde las mujeres puedan estar cuantas más Casa Marienea mejor” (Alumna 3)

“Yo creo que en general se le da muy poca importancia al trabajo que realiza la escuela. Yo creo que hace un gran favor a mucha gente, a muchas mujeres, en general a la sociedad. Creo que se le tendría que dar más fuerza desde la sociedad, desde el ayuntamiento, desde cualquier sitio”²¹⁸ (Alumna 5)

“Que las EE no solamente deberían mantener sino ampliarse en número y en municipios, que es muy importante la participación de las mujeres en estos espacios porque para muchos es muy útil porque empiezan de cero y esto les provoca un baño de realidad tremendo que queda todavía queda trabajo para quitar esa connotación negativa que tienen el feminismo y que las profesionales que trabajan en todos son buenísimas y una labor muy importante que tienen es la seducción, seducir a las mujeres para que participen en estos espacios y en el feminismo que no es más que la igualdad” (Alumna 6)

“Yo creo que sí que se hace un montón de esfuerzo bien las técnicas dinamizadoras para lanzar un abanico súper grande de cursos destinados a un montón de diversas mujeres, diferentes edades, diferentes nacionalidades y luego decir que es un proyecto súper positivo y que llega a muchísima gente porque igual en la escuela hay X mujeres pero estas mujeres están influyendo en otras mujeres aunque no vengan y al final es como que llegan a rincones que pensaríamos que no llegarían y luego también funciona y es la base el que las mujeres tomemos poder y que estemos empoderadas y que seamos capaces de ese empoderamiento llevarlo a la calle y sería estupendo que sea empoderamiento feminista porque luego muchas mujeres están empoderadas pero dices- jo igual si están empoderadas pero perspectiva feminista igual no tiene entonces si todas las mujeres estuviésemos empoderadas desde un punto de vista feminista sería el objetivo a largo plazo a conseguir” (Alumna 8)

“Pienso que la casa de la mujer no se debería quitar en la vida de hecho me parece que hasta tardó en hacerse y eso que creo que somos de los primeros que se hicieron en España porque por ahí abajo ni las conocen directamente ni las conocen. Y para mí es un centro de tranquilidad es mi rato, tengo otros ratos de otras maneras pero...” (Alumna 10)

“La trayectoria porque me animé a participar lo positivo yo seguiría animando a que iniciativas de estas se sigan dando me da mucha pena ver que en algunos cursos veas que falla gente que se apuntan y luego no vienen a mí me parece una oportunidad súper importante y no sé cómo se podría llegar a una mayor participación, a mí es lo que me preocupa ahora un poco que puedan ir desapareciendo algunos cursos o iniciativas porque no haya número suficiente, igual se tendría que dar más publicidad o no sé cómo, porque me sigue pareciendo muy positivo y muy interesante y a mí si me gustaría ser una pieza más en todo esto. Sobre los temas igual darle una vuelta a lo que la gente valla diciendo para que no se quede esto en algo más minoritario sino que llegase a mucha más gente” (Alumna 18)

²¹⁸ “Nik uste dut garrantzi gutxi ematen zaiola orokorrean eskolak egiten duen lanari. Nik uste dut jende askori orokorrean, emakume askori, orokorrean gizarteari mesede asko egiten diola. Uste dut indar gehiago eman beharke litzaiokeela bai gizartetik, udalzetik, edozein lekutatik” (Alumna 5)

“Creo que todas las mujeres deberían pasar por aquí en mi opinión, todos los hombre deberían pasar por los otros grupos que hay para hombres y al final es un sitio de reflexión, de tomar conciencia y reflexión y de ver un poco donde estas, para mi debería estar más visibilizado, potenciado y más aceptado” (Alumna 19)

“No sé. Bueno que estoy a gusto. Voy a venir más. Estoy contenta en Etxelila”²¹⁹ (Alumna 25)

Entrevistas grupales

Basauri

“Que ayuden a llegar a mucha más gente

-Es que el empoderamiento te puedes liar con mogollón de conceptos que igual no tienen nada que ver

-También me gusta mucho de Marienea el encuentro generacional, en todos los grupos hay gente de edades diferentes, en cuidar cuidándonos veo la perspectiva de amamas madres y me parece muy enriquecedor. La interculturalidad estaría también guay

-Creo que influida por mi ambiente laboral, creo que como ciudadanas no somos capaces de llevar a la práctica lo que tenemos. No me estoy refiriendo a grandes gestos, sino gestos pequeños, yo siempre digo propón cursillos, propón tal. No nos damos cuenta que tenemos”

Ermua

“En cada pueblo tendría que haber una casa de la mujer, en cada pueblo por muy pequeño que fuese

-y también podría haber una casa para el hombre, verdad para el que quiera

-eso ya es problema de ellos yo no lo voy a pedir

-¡Que vienen los Zipris!

-Si ellos no luchan por un espacio es porque no lo necesitan”

Getxo

“Yo siento como que estoy enganchada, entonces sé que todos los años voy a mirar a ver este año que hago, forma parte de mi vida es un enganche que tengo.

-Me parece importante este trabajo y a mí me gustaría leerlo va a ser muy importante, estas escuchando a las mujeres de distintas escuelas y muy interesante porque no se ha hecho hasta ahora. El foro es un campo muy bueno distintas mujeres distintas experiencias y que manera entendemos cada una.

-Cuando nos preguntabas que tipo de cursos nos gustaría...tengo una idea y tiene que ver con las diferentes generaciones. Con ese reconocimiento intergeneracional desde el punto de vista de que la juventud es lo mejor y

²¹⁹ “Ez dakit. Bueno gustura nagoela. Gehiago etorriko naiz. Etxelilan pozik nago” (Alumna 25)

según te haces mayor es lo peor. Me gustaría como que hubiere un espacio intergeneracional valioso, no sé de qué manera

C-yo eso lo conseguir el problema vienen ahora con mi madre que quiere sentirse útil y válida y solo saber hacerlo como lo ha hecho siempre”

Ondarroa

“Para mí las personas como tú, que hacen este trabajo en las cuatro escuelas, me imagino que somos un aro de esta cadena, vas a estar aquí con otras y eso puede que sirva para poner otras muchas Etxelilas.

-Estaba en el médico en Mendaro y apareció otra persona de la escuela y desde el principio nos reímos, se creó sororidad.

-Hay muchos talleres interesantes y me alegro de que cada vez participan más inmigrantes y nosotras enterarnos de cuál es la realidad, quitarnos muchos prejuicios’²²⁰

Formadoras

“Las EE me parecen un logro muy importante de las técnicas de igualdad, de los municipios que les apoyan, de todas las mujeres que participan y que hacen posible que este ahí año tras año, de las formadoras. Me parece imprescindible y seguiré peleando para que se mantengan porque son un lujo. Tengo contacto con otras y otros profesionales en el estado y cuando cuento que tenemos escuelas de empoderamiento se les cae la baba, que talleres más bonitos hacéis y un poco el ideal de estar ahí me parece importante” (Formadora 2)

“Valorar muy en positivo la iniciativa, realmente eso por delante y sobre todo que me parece muy necesario que haya escuelas donde se fomente los análisis de los temas que sea donde se fomente el activismo, la movilización, lo que hablábamos antes. Que es un trabajo que ya lleva años y que tiene un nivel de consolidación importante entonces este es un espacio que va a ver que salvaguardar que reforzada más allá de que personas sea la técnica más allá de eso la consolidación también va a pasar porque la red sea amplia, fuerte y estable entonces al igual que en otros países (estoy pensando en Guatemala), también como escuela de pensamiento político etc. son iniciativas muy buenas y muy encaminadas al empoderamiento del que hablábamos” (Formadora 4)

“He estado como estudiante y me parece que es un sitio muy necesario en estos momentos, hacen una gran contribución al movimiento feminista de Euskal Herria. En la estructura del feminismo hay personas que se han introducido en la red así y hay muchas personas que no quieren estar dentro de la estructura porque no pueden o porque no quieren. Y esto lo que consigue es llegar a mucha más gente, en Donostia se junta muchísima gente distinta, te juntas con las mujeres de fuera, de distintas generaciones, de distintos pensamientos...y no existía un encuentro donde se reuniese tanta gente diferente, ni mujeres ni hombres. La

²²⁰ “-Niretzako zu moduko pertsonak, bolako lana egiten dutena lau eskoletan, imajinatzen dut kate bonen aro bat garela, hemen egongo zara gero beste batzuekin eta hori agian balio du beste Etxelila asko jartzeko.

-Mendaron nengoen medikuna eta beste eskolako pertsona bat agertu zen hasieratik barrezka, sororidadea sortu zen.

-Tailer interesante asko daude eta gero eta etorkin gehiago parte hartzea pozten naiz eta gu enteratie errealitatea zein dan, daukan prejuizio asko kentzea”

*función social desde la visión del feminismo es muy importante pero además también es importante la función integradora. Entonces, creo que cumple muchas funciones diferentes*²²¹ (Formadora 5)

“Vistos los números reales las EE son cada vez más necesarias, porque primero el patriarcado no tiene ninguna intención de desaparecer y no tiene ninguna intención de hacérselo mejor y ahí están las cifras de la violencia contra las mujeres y de las muertes. Mientras estemos hablando de fenómenos sociales que dañan a todos los niveles que siguen matando a las mujeres las EE serán no solo sabias, impredecible, urgentes y prioritizables. Yo quiero subrayar eso que los números lo que hay, no sólo la sensación que podemos tener como feministas, sino los estudios demuestran que estos espacios son insacrificables” (Formadora 7)

“No se... decir que estos sitios sirven para que haya una agrupación social que es uno de los objetivos. Luego las mujeres si nos asociamos y agrupamos somos más fácil y es más fácil conseguir cosas, es más fácil ir deconstruyendo lo que no nos gusta y construyendo lo que nos gustaría que fuese nuestra sociedad o el mundo donde nos gustaría vivir. Creo que estos espacios, la unión hace la fuerza pues es verdad y las mujeres que vienen a nivel individual que el objetivo sea trabajar en asociacionismo y desde ahí en la medida que las mujeres decidan hacerlo, vamos a conseguir más cosas. No es simplemente una casa de mujeres para que las mujeres individualmente vengamos a aprender cosas también implica un trabajo en red de ir cenado asociaciones y hacernos muchos más fuertes, desde mi punto de vista” (Formadora 8)

“La parte de lo que supone el empoderamiento desde lo colectivo, el empoderamiento no puede ser entendido solo de manera individual aunque tenga un componente individual. Entonces, los cursos de autodefensa permiten resignificar para cambiar es cierto este daño lo hemos sufrido y exige una reparación pero a la vez este daño no va a permitir sus efectos que dejemos de luchar, que dejemos de ser nosotras mismas, agentes. Tiene una parte también de fortaleza” (Formadora 9)

“No se... lo más importante es no tanto el sentimiento de empoderar, la gente se empodera a sí misma, es crear una actitud crítica de cada quien, de la situación y circunstancia, cada quien en su medida va trabajándose y no es más ni menos, no se puede valorar más ni menos. Lo ideal es generar mentes críticas. Libertad de valorar más libremente. Es facilitar pero nadie va a empoderar. Facilitar un proceso de empoderamiento y dentro de ese proceso cada quien ira construyendo integrando, veras la luz, la sombra, darás pasos para adelante medios pasos...no somos las mismas hoy que mañana...y nuestras emociones, vivencias, situación va cambiando y hay que irse respetando. Hay gente que la palabra facilitar que parece que es fácil pero no, no es ego salvador y repetir jerarquías. Cuanta más formación te das cuenta de que la cuestión es facilitar” (Formadora 10)

“Pues yo sí creo que es súper importante que haya espacios donde lo urgente y la precariedad y la miseria económica y relacional no sea lo que más tiempo ocupe pero creo que hay gente que hasta en épocas de crisis entabla relaciones mucho más igualitarias y solidarias. Entonces, si estaría bien tener espacios con temas

²²¹ “*Tkasle moduan egon naiz eta iruditzen zait oso gune beharrezkoa dela eta momentu bonetan Euskal Herrian mugitzen ari den feminismoari sekulako ekarpena egin diotela. Zeren nolabait feminismoan egiturari badago jendea saretu egin dela horrela eta jende asko ez du egituratua egon nahi edo ezin duelako edo ez duelako nahi.*

Eta honek egiten duena da iristea askoz jende gehiagorengana eta Donostiak ez zegoen gunerik hainbeste jende desberdin elkartzeko eta han elkartzen zara kanpoko emakumeekin, adin belaunaldi desberdinekin, pentsamendu desberdinekin... eta ez zegoen inon topatzen hainbeste jende desberdinarekin ez emakumeen eta ez gizakoen. Funtzio soziala oso inportantea da feminismoaren ikuspuntutik baina ez bakarrik baita gizartearen funtzio integratzailea. Orduan, alde horretatik iruditzen zait funtzio desberdin asko betetzen dituela” (Formadora 5)

comunes, con objetivos comunes más allá de quien se quien se junte para ellos si son hombres o mujeres”
(Formadora 12)

*“Que ha sido una oportunidad muy bonita, por una parte valiente y por otra empoderante. Con la excusa de ofrecer los talleres hemos ordenado un montón de ideas. Nos ha obligado a leer, a preparar, a sentir y a no quedarnos con las primeras sensaciones o pensamientos”*²²² (Formadoras, 14, 15)

Sobre la materia y la metodología:

“Pero me parece fundamental la formación más popular, que a veces nos ponemos elitistas con el pensamiento feminista y yo creo la formación con mujeres que no se han leído a las clásicas o que no saben lo que es la teoría queer...formaciones más desde los subjetivo y que no haga falta tener una formación básica feminista, creo que ayuda mucho porque son formaciones que cambian la manera de entender y de estar en el mundo yo creo que es otra manera de hacer feministas. Luego ya Simon de Bujarín te lo acabas leyendo algún día o te cuentan un resumen pero creo que la formación más básica como estos talleres hace mucho feminismo” (Formadora 3)

“Creo que estoy viendo que es necesario...hubo un momento que era necesario hacer talleres o formación más académica pero los momentos que estamos hoy en día es necesario otros tipo de talleres en que se trabaje la comunicaciones entre nosotras sin olvidar los académicos que es bueno y necesario pero a veces igual cuando leo la formación de colectivos parecidos pienso que están muy academizados de formación formal y muy de apuntes empezar a hacer cosas vivenciales. De crear grupo entre las mujeres desde otro lado, no solamente del lado de nos juntamos y vamos a una clase, no ser pasiva sino activa y porque de ahí después surgen cosas, nuevos proyectos” (Formadora 6)

“Creo que es muy importante hacer un trasvase de experiencias, una escuela de formadoras que sé que hay una idea. Pero más que contenidos, que hay un montón de cosas pero más que eso... cómo llevar un grupo porque es trabajo de sentimiento, porque estoy aprendiendo a base de ensayo error. Estaría bien compartir experiencias porque pude haber situaciones que pueden ser delicadas porque el tema puede ser muy delicado como gestionarlo bien porque esa mujer no se puede ir mal de la clase que se vaya con cierto acompañamiento. Compartir experiencias de metodología y luego como trabajador eso dinámicas de grupo, empoderamiento” (Formadora 11)

Técnicas e implementadoras

Dan las gracias por la entrevista

²²² “Aukera oso polita izan dela, alde batetik ansarta eta bestetik enpoderantea. Tailerra guk eskaintzea, aitzaki horrekin ideei asko antolatatu behar izan dugu. Behartu gaitu irakurtzera, prestatzera, sentitzera eta ez gelditzeko lehenengo sentsazioarekin edo pentsamenduekin” (Formadoras 14, 15)